UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

El cuento: instrumento pedagógico de desarrollo emocional en 4º ESO

Autor/es

PIO ANTONIO PUENTE BERNALDEZ

Director/es

SIMÓN SAMPEDRO PASCUAL

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Lengua Castellana y Liter

Departamento

AGRICULTURA Y ALIMENTACIÓN

Curso académico

2019-20

publicaciones.unirioja.es
E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

El cuento: instrumento pedagógico de desarrollo emocional en 4º ESO

Autor

Pío Antonio Puente Bernáldez

Tutor:Simón Sampedro Pascual

MÁSTER:
Máster en Profesorado, L. Castellana y Lit. (M05A)

Escuela de Máster y Doctorado

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

AÑO ACADÉMICO: 2019/2020

ÍNDICE

1. RESUMEN

Esta propuesta didáctica pretende utilizar el cuento como recurso educativo para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en el alumno del segundo ciclo de ESO en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, se sirve de diversas metodologías de enseñanza, que responden a las necesidades sociales y emocionales que no están atendidas en las materias académicas ordinarias. Aunque el marco jurídico-educativo alude a las emociones, no están desarrolladas ni planteadas en los contenidos del currículo del sistema educativo español. La adolescencia es una etapa en la que emociones y sentimientos juegan un papel fundamental en las relaciones sociales, así como en el aprendizaje personal. Para promover el desarrollo positivo de las habilidades emocionales y mejorar el rendimiento escolar, se hace uso de un género narrativo poco utilizado en esta etapa educativa: el cuento.

Palabras clave: cuento, propuesta didáctica, educación secundaria, Lengua y Literatura, competencias emocionales.

ABSTRACT

This didactic proposal aims to use the story as an educational resource to promote the development of emotional skills in the student of the second cycle of ESO in the subject of Spanish Language and Literature. For this, it is used various teaching methodologies that respond to social and emotional needs that are not addressed in ordinary academic subjects. Although the legal-educational framework refers to emotions, they are not developed or set out in the contents of the curriculum of the Spanish educational system. Adolescence is a stage in which emotions and feelings play a fundamental role in social relationships, as well as in personal learning. To promote the positive development of emotional skills and improve school performance, a narrative genre little used in this educational stage is used: the story.

Keywords: didactic story, proposal, secondary education, Language and Literature, emotional competences.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Al igual que la sociedad cambia, lo hace la educación. En cada época se ponen de manifiesto retos que requieren nuevas soluciones por parte del sistema educativo. El artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, invita a las Administraciones educativas a “disponer de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance su máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional”. La LOMCE lo mantiene y sin embargo, la educación emocional no está contemplada en el marco jurídico-educativo para su instauración plena en las materias que han de cursar los alumnos, por lo que si se quiere alcanzar ese máximo desarrollo del alumnado, hay que perseguir objetivos más amplios en la contribución educativa. Innovar es importante para favorecer el proceso de enseñanza en una sociedad cambiante, y requiere respuestas originales a situaciones problemáticas. El centro educativo puede promover el desarrollo integral del estudiante con la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza. Para ello ha de servirse de instrumentos que además de ofrecer nuevos conocimientos, despierten el interés en el alumno, ayuden a dominar sus habilidades y sean accesibles. En esta propuesta se busca instrumentalizar el cuento para desarrollar competencias emocionales. Su extensión breve facilita su inclusión en el aula y su profundidad permite abordar los conflictos internos de los individuos, facilitar el entendimiento de las habilidades emocionales, su regulación social, fomentar la creatividad y ayudar a conseguir destrezas comunicativas. Se trata de un género narrativo que bajo una apariencia simple presenta significados profundos cargados de simbolismo. Esta carga significativa puede ofrecer al alumno adolescente una formación para afrontar su vida de forma positiva. En la adolescencia consolida su identidad personal, sexual y social; construye el autoconcepto, desarrolla la autoestima, el sentimiento de autoeficacia,… pero presenta carencias a la hora de comprender, compartir y expresar estos cambios. Las deficiencias en inteligencia emocional están asociadas a problemas comunicativos. No compartir las emociones dificulta la empatía, genera problemas de soledad, frustración, aislamiento, conductas violentas, acoso escolar, etc. ¿Puede el cuento ser eficaz en la mejora del rendimiento académico a la vez que favorecer el desarrollo socioemocional del alumno?

3. OBJETIVOS

La adolescencia es un periodo de transición con sentido propio entre la etapa infantil y la vida adulta en la que los jóvenes perciben cambios importantes en su desarrollo: físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Uno de los problemas que se dan en nuestra sociedad es la falta de participación de los adolescentes en las decisiones dentro de la unidad familiar, así como en la escuela y en la sociedad. Aparte de valorarlos como receptores de un mensaje, consumidores de actividades en un espacio adecuado, sin capacidad de gestión, hay que mejorar la intervención educativa y ofrecerles oportunidades de colaboración y autonomía. Lo que se pretende con esta propuesta didáctica, es la creación de una actividad de participación en el aula utilizando un género literario como herramienta con la que el adolescente sea el principal generador de contenido relacionado con los cambios que está observando, así como sus preocupaciones. Porque según la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) la materia Lengua Castellana y Literatura entiende el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Entonces, es fundamental contemplar el conocimiento de forma pragmática, a través de la participación activa en el contexto educativo formal.

3.1 Objetivos generales

A la hora de establecer los objetivos de esta propuesta, no se pueden obviar los que se establecen para ESO en el Decreto 5/2011, de 28 de enero, de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Con estos objetivos se busca desarrollar en el alumno capacidades como: practicar la tolerancia, cooperación y solidaridad entre personas, adquirir hábitos de trabajo individual y en equipo, fomentar actitudes que favorezcan la convivencia, espíritu emprendedor y confianza en sí mismo, comprender y construir textos escritos y orales o valorar la creación artística.

Dentro de este marco, como objetivo principal general:

1. Hacer del cuento un instrumento pedagógico para desarrollar habilidades emocionales y fomentar pautas de comportamiento positivo en alumnos de secundaria.

Otros objetivos generales relacionados:

2. Promover un proceso de maduración que logre el mejor desarrollo del adolescente para que sea un adulto consciente e implicado en contribuir en la mejora del contexto educativo y social. Es imprescindible que el alumno conozca los problemas que ocurren a su alrededor y pueda contribuir a transformarlos mediante el diálogo y la solidaridad.
3. Valorar la Inteligencia Emocional como una parte esencial de la educación e integrar el desarrollo de las competencias emocionales entre los objetivos del Proyecto Educativo del Centro.
4. Mejorar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos. Dentro de un espacio armónico como el aula, hay que generar situaciones comunicativas con las que se produzcan formas de actuar y de pensar que faciliten las relaciones afectivas con otras personas, sin miedo a la evaluación del docente, ni juicios de valor que limiten la libertad de expresión del alumno.
5. Regular comportamientos disruptivos en los alumnos, que además de ocasionar conflictos con sus pares, puedan derivar en actividades de riesgo con violencia, consumo de drogas, alcohol o prácticas sexuales inseguras.
6. Establecer actitudes y comportamientos de igualdad entre los alumnos.
7. Incentivar el hábito por la lectura. El cuento es un género narrativo breve, extensión opuesta a su intención creadora, con una trama simple y pocos personajes que puede facilitar la incursión del estudiante en el mundo de los libros.
8. Desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos: hablar, escuchar, leer y escribir.

3.2 Objetivos específicos

Los objetivos deben ser alcanzables para lograr el propósito general de esta propuesta de innovación. Además de los objetivos determinados para lograr las competencias propuestas en 4º ESO según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; dentro de los especificados en los bloques de contenidos, quedan concretados en los siguientes:

1. Conocer las características del estudiante, así como sus motivaciones y preocupaciones.
2. Fomentar el intercambio de información entre alumno-alumno y docente-alumno.
3. Mejorar la convivencia en el aula mediante la puesta en práctica de actividades colaborativas.
4. Integrar en la programación didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del centro esta propuesta sin menoscabar la temporalización dedicada.
5. Motivar al alumno y hacerle partícipe del contenido de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
6. Normalizar los cambios biopsicosociales presentes en la adolescencia.
7. Conocer las conductas de riesgo en la adolescencia.
8. Dotar al alumno de competencias transversales para afrontar diferentes situaciones, contextos y dinámicas cambiantes.
9. Aumentar los niveles de autoestima del alumno mediante el estímulo positivo.
10. Integrar a alumnos aislados.
11. Sensibilizar al alumno sobre la importancia de un estilo de salud mental saludable.
12. Aprender el concepto, las características, tipos, estructura y elementos del cuento.
13. Aproximar el alumno a obras representativas del cuento español y universal a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos.
14. Colaborar para reconocer y gestionar las emociones junto al estudiante.
15. Reflexionar sobre las habilidades sociales.
16. Observar e identificar las emociones de otras personas.
17. Fomentar la comunicación verbal oral y escrita como herramienta de gestión de las emociones.

18. Crear información que ayude a mejorar sus habilidades sociales y emocionales.
19. Reforzar de forma positiva la valoración del autoconcepto, ya que es modificable y se puede retroalimentar por el entorno.
20. Respetar y escuchar de forma activa al docente y a los compañeros.
21. Potenciar el trabajo en equipo, la interacción y comunicación oral.
22. Establecer grupos de trabajo en el aula.
23. Distribuir el espacio de tal forma que favorezca la interacción entre iguales.
24. Hacer uso de la totalidad del espacio que ofrece el aula, tanto por el docente como por el alumno.
25. Buscar significados relevantes en el proceso creativo de creación del cuento.
26. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.
27. Exponer ideas en público.
28. Leer en voz alta, modulando la voz y apoyándose en elementos de comunicación no verbal.
29. Expresar la relación existente entre el contenido del cuento con la intención del autor y del contexto.
30. Redactar un cuento siguiendo las normas del género, con intención didáctica, lúdica y creativa.
31. Investigar y recopilar recursos para trabajar de forma progresivamente autónoma.
32. Combatir reputaciones negativas mediante la deslegitimación de rumores.
33. Establecer talleres de concienciación sobre el acoso escolar.
34. Publicar una recopilación de los cuentos elaborados.
35. Conseguir recursos económicos para facilitar a los alumnos un viaje de estudios.

4. MARCO TEÓRICO

Debido a la complejidad del proceso educativo, se necesita definir aquel que establezca una estrategia de enseñanza adecuada a los objetivos propuestos anteriormente. La metodología de enseñanza a la que se ajusta la propuesta presentada parte de los conocimientos previos que los estudiantes conocen, así como las valoraciones y actitudes con las que pueden contextualizar cada experiencia adquirida. También, el enfoque normativo de la pedagogía debe centrarse en el sujeto principal del proceso de aprendizaje, el alumno, y en dicho proceso, más que en el propio contenido. Para crear un cuento a partir de sus motivaciones, es necesario conocerle.

4.1 Psicología educativa constructivista

El constructivismo mantiene la idea de que el aprendizaje educativo en el aula tiene como finalidad promover procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura de grupo, enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales. El alumno tiene el papel protagonista. No se limita a reproducir información, sino a construirla. Las condiciones que permiten el logro de aprendizaje requieren que los nuevos conocimientos se relacionen de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe, dependiendo de la disposición de éste por aprender. Entonces, la cognición es vista como una internalización de una interacción de dimensión social, en donde el individuo está sometido e inmerso en determinadas situaciones. El conocimiento existe en la mente como una representación interna de una realidad externa (Jonassen, 2000). El alumno es poseedor de esos conocimientos sobre los que tiene que construir nuevos saberes de orden superior.

Lev Vygotsky explica en *Psicología del arte* el concepto de zona de desarrollo próximo en la que sucede este proceso. Esta zona es vista como la distancia existente entre el rendimiento autónomo del educando y el rendimiento que puede alcanzar con la ayuda del docente. Además, se modifica a medida que los objetivos se van alcanzando, aumentando la autonomía, así como la participación del educando. La interiorización de este aprendizaje tiene que contribuir a la mejora de sus capacidades, que pueda expresarse de forma personal, que contribuya a la mejora de su vida

emocional, de la imaginación, de la inteligencia y de su sensibilidad. Por eso hay que diseñar actividades didácticas generadoras de auténticas zonas de desarrollo próximo. Desplegar con los alumnos interacciones de naturaleza dialógica mientras se realizan con ellos actividades compartidas; potenciar sus capacidades y funciones psíquicas (Vygotsky, 1924).

Para profundizar en las condiciones y propiedades del aprendizaje, Ausubel desarrolla la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). La presencia de ideas, conceptos o proposiciones disponibles en la mente del aprendiz, dota de significado al nuevo contenido en interacción con el mismo. El aprendizaje significativo es lo opuesto al aprendizaje mecanicista, en la que la adquisición de contenidos se hace por repetición, sin asociarse con los conocimientos previos. Para Ausubel se puede proporcionar en el aula un aprendizaje por recepción, cuyo contenido se presente al alumno en su forma final y que tenga que incorporarlo activa y significativamente con su estructura cognitiva. También presenta otra dimensión del aprendizaje, la del descubrimiento, en la que el contenido principal no se le ofrece al alumno y ha de descubrirlo de forma autónoma antes de que lo integre significativamente a su estructura cognitiva. De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en averiguar lo que el alumno ya sabe y enseñar en consecuencia. Junto con estas ideas de anclaje o subsumidores adecuados, han de darse dos condiciones fundamentales: una actitud o predisposición por parte del alumno a aprender de manera significativa y la presentación de un material de aprendizaje que tenga significado lógico.

Novak va más allá y en relación con Vygotsky le da un carácter humanista al término de aprendizaje significativo al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje “Cualquier evento educativo, es una acción para intercambiar significados y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000). Por lo tanto, el aprendizaje depende de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz en un proceso que requiere tiempo. En el constructivismo humano, integra la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la construcción de conocimientos, centrándose en el proceso de fabricación de significado que supone la adquisición o modificación de conceptos y relaciones entre conceptos (Novak,

1987). La teoría del aprendizaje significativo sirve a Novak de pauta para crear los mapas conceptuales, que constituyen una herramienta de aprendizaje para captar lo más significativo de un tema y para ayudar a los estudiantes a aprender cómo aprender.

La experiencia emocional se percibe en el precursor del constructivismo, Lev Vygotsky, para quien lo fundamental en el análisis de las obras que hace en *Psicología del arte*, sobre todo en fábulas de Krilov, cuentos de Bunin y *Hamlet*, de Shakespeare, es que generen emociones. El autor las produce con intencionalidad. Al final de la obra, las emociones se mezclan e integran, lo que da lugar a lo que llama catarsis. Vygotsky intenta desvelar la función de las emociones, la percepción, la memoria, la imaginación, la fantasía, el pensamiento, etc., en la producción y disfrute de las obras. Lo cognitivo se une a lo emocional. Defiende que la psicología puede facilitar la comprensión de cómo las diversas funciones psíquicas participan en la producción y disfrute del arte. Y no se olvida de la educación para construir una nueva sociedad. Vygotsky nombra a Tolstoi, que propone a los niños mejorar sus capacidades narrativas a través de los cuentos y lo hace dándoles total autonomía. No obstante, como adulto, les guía y trabaja con ellos en grupo. De esta interacción surge un nuevo cuento, que en determinados casos es publicado. Vygotsky escribe: “Tolstoi no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba modos literarios, etc. Y todo esto es educar en el sentido más genuino de la palabra”. El docente debe erigirse en mediador de la cultura, forma de escribir y narrar (Vygotsky, 1930).

4.2 Habilidades emocionales

“Si los estudiantes tienen que desarrollar habilidades esenciales para la vida y la habilidad para pensar constructivamente y actuar sabiamente, las emociones deben ser entendidas y consideradas como parte esencial de la educación del siglo XXI” (Nelson & Low, 2006). Las emociones son un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que

predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como una respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000)[1]. Ayudar al adolescente con sus emociones debe ser una de las competencias del docente en la labor educativa. Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. (Bisquerra y Pérez, 2007). Saarni (1997, 2000) presenta un listado de habilidades de competencia emocional:

1. Conciencia del propio estado emocional.
2. Habilidad para discernir las habilidades de los demás.
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos culturales.
4. Capacidad para implicarse empáticamente.
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones están en relación.
8. Capacidad de autoeficacia emocional; el individuo acepta su propia experiencia.

Las competencias emocionales favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas. Es Gardner primero quien plantea un enfoque del pensamiento humano más amplio en el que considera varios tipos de inteligencia[2]. Salovey y Mayer definen la inteligencia emocional como la habilidad de manejar sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones[3]. Izard añade funciones sociales a las emociones, como la de mejorar

[1] La clasificación que hace Bisquerra de las emociones en 'Psicopedagogía de las emociones' (2009): negativas (miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad y vergüenza; y relacionadas), positivas (alegría, amor, felicidad; y relacionadas) y ambiguas (sorpresa y estéticas).

[2] Gardner, H., (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

[3] Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality.*

la interacción social, promover la comunicación de los estados afectivos, conocer la conducta de los demás o desarrollar conductas pro-sociales (Izard, 1991). Su revelación ante los demás, el docente, alumnos, etc., es beneficioso porque reduce el trabajo fisiológico que supone su inhibición (Pennenbaker, Colder y Sharp, 1990) y favorece la creación de una red de apoyo social ante la persona afectada.

Además, de esta función adaptativa y social, se ha encontrado una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núlez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte 2004)[4]. Las propuestas de intervención didáctica son de utilidad para desarrollar las competencias emocionales y mejorar el rendimiento escolar. El docente ha de saber cómo regular las emociones para promover este crecimiento emocional e intelectual y para ello tiene que saber motivar. La relación entre emoción y motivación es directa. Una conducta con una implicación emocional se realiza con más gusto y al tener la emoción una función adaptativa, facilita la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia. La competencia emocional se relaciona con la demostración de la autoeficacia: la capacidad y habilidades del individuo para lograr los objetivos deseados (Saarni, 2000).

La fundamentación teórica de la educación emocional desemboca en la selección de contenidos del programa de intervención con una serie de contenidos a tener en cuenta (Bisquerra, 2003):

1. Los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.

2. Los contenidos deben ser aplicables a todo el grupo de clase.

3. Deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.

[4] Los sujetos que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son aquellos que menos faltas por indisciplina y por agresión tienen, son menos hostiles en clase y además obtienen mejor rendimiento académico. Mestre, J.M., Guil, M.R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., y Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico.

Los objetivos de estos contenidos se resumen según Bisquerra (2005) en: “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos negativos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, etc. La educación emocional contribuye a la prevención de efectos negativos en el adolescente, de comportamientos inapropiados, propone el desarrollo personal y social y promueve actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, etc.” (p.97), como factores de desarrollo de bienestar personal y social.

4.3 Modelo de desarrollo positivo

Goleman detalla el modelo de competencias y facilita el manejo de las emociones hacia sí mismos y los demás enunciando una serie de habilidades que se pueden modificar[5]. Para influir en estas habilidades y obtener mayores logros, la Psicología positiva pone el acento en las emociones positivas y las fortalezas personales[6]. En la última década ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia: PositiveYouth Development (Benson, Scales, Hamilton & Sesman, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000). De acuerdo con este enfoque, el desarrollo positivo adolescente ha supuesto una relativa superación del modelo centrado en el déficit y un aumento del interés por las intervenciones que, más que prevenir la aparición de problemas, pretenden fomentar el desarrollo de competencias y habilidades.

---

[5] El modelo de Goleman comprende una serie de competencias que facilitan el manejo de las emociones: autoconciencia, autodirecciói n, aptitudes sociales y relaciones de dirección. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*.

[6] La evaluación de la eficacia de los programas escolares orientados al desarrollo de competencias socioemocionales o conductas positivas en adolescentes ha sido objeto de diversos estudios, revisiones y metaanálisis durante las dos últimas décadas (Beelmann, Pfingsten y Lösel, 1994; Clouder et al., 2008, Durlak y Wells, 1997, Gardner et al., 2008; Greenberg et al., 2003, Hahn et al., 2007, Payton et al., 2008, Wilson et al., 2003). Los resultados han indicado importantes beneficios para los adolescentes como consecuencia de la participación en estos programas.

Con esta propuesta de innovación no se pretende ver el crecimiento del adolescente de forma negativa y llevar a cabo acciones preventivas para sujetos problemáticos o en situación de vulnerabilidad social, sino potenciar el desarrollo integral del joven, que le convierta en un adulto feliz, sano e implicado en contribuir en su contexto social. Una adecuada transición a la adultez requiere de algo más que la evitación de comportamientos como la violencia, consumo de drogas o prácticas sexuales de riesgo y precisa la consecución de una serie de logros evolutivos (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010). Los programas de desarrollo positivo tienen importantes consecuencias para el ajuste emocional y conductual de los adolescentes. Tienen un doble impacto: mejoran las habilidades socioemocionales del adolescente y reducen problemas internos y externos. Indirectamente, estos programas consiguen reducir conductas problemáticas como el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, así como problemas conductuales en el aula como comportamientos agresivos (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004); y disminuyen desajustes emocionales como la ansiedad, los síntomas depresivos, la tristeza y el aislamiento (Berryhill & Prinz, 2003). Además, ayudan a mejorar los resultados escolares. En una revisión de 379 programas escolares (Durlak & Weissberg, 2005), concluyeron que la aplicación de programas de educación socioemocional de desarrollo positivo mejoró el rendimiento de los educandos en ejercicios estandarizados, su actitud frente al estudio, aumentó la asistencia a la escuela, redujo las incidencias y las expulsiones. Los estudios realizados en EEUU indican que la implicación intensiva en actividades y programas de desarrollo positivo durante la adolescencia está relacionada con un mayor compromiso social durante la adultez temprana, así como con mayores logros a nivel educacional y ocupacional (Gardner, Roth & Brooks-Gunn, 2008).

Este enfoque ayuda al adolescente a desarrollarse de una manera sana, cualificada, en la que impulsa sus capacidades. Los adolescentes deben estar preparados con herramientas que les permitan crecer, enfrentarse a las adversidades, mostrar iniciativa y desenvolverse con confianza en diferentes contextos sociales. Para Richard Lerner, estos logros pasan por el modelo de las cinco ces: competencia, confianza, conexión con los demás, carácter y

cuidado o compasión. Posteriormente añade una sexta: la contribución al bienestar de uno mismo y de los demás. Apela a la teoría Modelo ideal dentro del cual se puede explorar la integración entre el yo y el contexto y, además, permite tener en cuenta el impacto potencial que los numerosos cambios biológicos, conductuales, psicológicos y socioculturales que convergen en el periodo de la adolescencia, producen en el desarrollo positivo (Lerner, Roeser & Phelps, 2008)[7].

Roth & Brooks-Gunn (2003) y Catalano, Berglund, Ryan, Lonczack & Hawkins, (2004), entre otros autores, intentan arrojar luz sobre qué puede considerarse un programa de desarrollo positivo juvenil, "youth development program", sosteniendo que tales programas, por un lado, deben ayudar a los adolescentes a desarrollar competencias que les permitan crecer, desarrollar sus habilidades y convertirse en personas adultas saludables, responsables y preocupadas por los demás; y que, por otro lado, deben además promover vínculos personales entre los iguales y con los adultos, a la vez que fomentan la conexión con la comunidad y facilitan experiencias de contribución a ella. Algunas claves para que los programas tengan éxito son la continuidad en el tiempo fruto del trabajo gradual, que conlleven un cambio en el clima del contexto educativo, que no se enfoquen sólo en actividades en el aula y que fomenten la implicación del docente (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

4.4 Entorno de aprendizaje constructivista- Aprendizaje por proyectos

Para implementar de forma práctica el cuento como instrumento pedagógico emocional en la clase de Lengua Castellana y Literatura, siguiendo las pautas del modelo de desarrollo positivo, dentro de un marco constructivista, se utiliza el trabajo organizado por proyectos. Se trata de un tipo de entorno de aprendizaje constructivista –basado en preguntas, en ejemplos, en proyectos, en problemas- en el que se parte de una propuesta, como núcleo del entorno, para el que se ofrecen al aprendiz varios sistemas de interpretación y de apoyo intelectual derivado de su alrededor. El alumno tiene que resolver o llevar a

[7] El calificativo de "positivo" surge al considerarse que el paradigma previamente vigente –modelo de déficit- hacía un excesivo hincapié en los aspectos negativos que pueden afectar la personalidad o en los riesgos en los que pueden incurrir los jóvenes con sus conductas, Seligman, M.E.P.(1999). *The president's address.*

cabo la propuesta, implicándose, planificando, buscando información y cooperando con sus pares (Jonassen, 2000). El aprendizaje por proyectos permite integrar la teoría y la práctica como un acto social donde impera el diálogo en la construcción del conocimiento y la reflexión para cuestionarse la realidad (García-Valcárcel, 2009). El docente cumple el rol de guía en una situación de enseñanza que toma en cuenta los vínculos afectivos en la construcción del conocimiento. El proyecto se analiza previamente para asegurarse de que el alumno tiene lo necesario para desarrollar las destrezas necesarias. Sobre esos conocimientos previos, tendrá que intervenir en el proceso de aprendizaje a través del trabajo colaborativo. Es un participante activo que estimula su motivación académica, potenciando su autoeficacia percibida y regulando sus sentimientos, pensamientos y acciones a la consecución de los objetivos, conocimientos y adquiriendo competencias y habilidades[8]. El concepto de autoficacia percibida posee gran importancia para la motivación hacia el aprendizaje, la formación del autoconcepto académico, y por ende, en el rendimiento académico (García-Fernández, Inglés, Torregosa, Ruiz-Esteba, Díaz-Herrero, Pérez-Fernandez y Martínez-Monteagudo, 2010).

Los siguientes elementos deben constar en un trabajo basado en proyectos (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015)

1. *Reto*. El alumno no estudia para memorizar contenidos, sino que aprende porque necesita nuevos conocimientos para resolver problemas o responder a preguntas que le interesan o afectan.

2. *Trabajo de investigación*. Es un proceso cíclico y reiterativo en el que el alumno hace preguntas, se aprovisiona de información que las soluciona, profundiza en nuevos contenidos volviéndose a cuestionarse hasta llegar a una solución final.

3. *Autenticidad.* El aprendizaje tiene relación con el contexto real en el que se desenvuelve el alumno y puede vincular los resultados finales de forma positiva en ese contexto.

[8] El término *autoeficacia percibida* hace referencia para designar a las capacidades que la persona considera que posee para aprender o realizar una determinada tarea. Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*.

4. *Alumno es el protagonista.* Siente como propia la propuesta, toma decisiones y ve el proyecto como propio. El profesor aporta orientaciones, las pautas de trabajo, recursos informativos, así como el reparto de tareas.

5. *Proceso reflexivo*. A lo largo del proyecto, el estudiante y el docente reflexionan sobre lo que están aprendiendo, cómo y por qué lo aprenden. Esta reflexión puede estar diseñada dentro de la propuesta didáctica mediante conversaciones dialógicas, debates, diarios de aprendizaje, evaluaciones programadas, presentaciones públicas u otras actividades.

6. *Crítica y revisión.* Se trata de la evaluación mediante rúbricas del docente al alumno, y entre los alumnos. El estudiante aprende a dar y recibir críticas que permitan mejorar sus trabajos.

7. *Producto final público.* Éste ha de ser concreto, tangible y tiene que dar respuesta a las preguntas planteadas en el proceso. Es conveniente que se realice una presentación para personas fuera del mismo grupo del aula: miembros de la comunidad educativa, padres y residentes de la población si se cree necesario. Así el alumno se prepara para hacer públicos sus trabajos. Este tipo de proyecto tiene una dimensión social de aprender que cobra importancia más allá del aula. Además, publicar el trabajo del alumno es una manera efectiva de hacer llegar a los padres, a la comunidad educativa y al resto de la población la importancia de la innovación en la enseñanza, el aprendizaje por proyectos y es una forma de conectar el centro educativo con el entorno social.

La validez de estos elementos necesita que el espacio del aula adquiera otro sentido. Los alumnos han de trabajar en grupo, moverse, relacionarse con otros,… interactuar en un contexto lo más parecido al real fuera del aula. Aprender a aprender. Para que el proyecto sea auténtico o genuino, ha de estar vinculado al mundo real. La disposición del mobiliario del aula se tiene que establecer de forma que favorezca la interacción de los alumnos. Cuando los pupitres están colocados en fila en paralelo frente a la pizarra, las actividades de cooperación se ven dificultadas. Los recursos y materiales de trabajo dependen de las características del alumno, de las tareas encomendadas, de la metodología de enseñanza, de la estructura organizativa que se quiere establecer y no de forma inversa. Tampoco se ha de limitar el

espacio del profesor a su mesa y la zona de la pizarra, sino que ha de poderse desplazar por todo el aula, favoreciendo la observación del trabajo colaborativo de los alumnos. El profesor pasa de ser el eje central del aprendizaje, a facilitador y mediador de éste. Además, aprovechar toda la dimensión que ofrece el aula, fomentar la participación de los alumnos de forma cooperativa, la estructuración por grupos,… implica la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y evita situaciones de exclusión y aislamiento. Para que estas relaciones marcadas por la cooperación y ayuda sean afectivas y efectivas, el docente ha de formar grupos heterogéneos en los que la diversidad sea un valor educativo.

4.5 Estructura organizativa cooperativa

El trabajo en equipo es un elemento esencial de esta propuesta didáctica, por lo que hay que atender a su formación y composición de miembros. Los equipos de aprendizaje cooperativos tienen una doble finalidad: que todos sus miembros aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y que aprendan, además, a trabajar en equipo (Pujolàs, 2008). Su composición es heterogénea porque así se asegura una representación de la clase y un equilibrio según capacidades como distintos niveles de interés, motivación, rendimiento y autonomía. Se procura que un alumno tenga un nivel alto en estos aspectos, con relación al colectivo, dos alumnos, un nivel mediano, y otro alumno un nivel más bajo. Normalmente, los grupos se constituyen con cuatro personas, aunque a veces pueden ser cinco, y la composición obedece al criterio de equilibrio y de diversidad. Para asegurar la necesaria heterogeneidad, es útil preguntar a los participantes con qué tres compañeros les gustaría trabajar en las sesiones del programa, con lo cual es posible identificar a los que han sido menos escogidos o nadie ha elegido. En este caso hay que pensar en qué equipo ponerlo, procurando que sea alguno con alguien a quien él haya escogido y esté dispuesto a ayudarlo dentro del grupo (Pujolàs et al., 2011).

Para afianzar la heterogeneidad del equipo se hace uso de la herramienta DISC desarrollada por Walter V. Clarke y John Geier, creada a partir del modelo DISC por William Martson en 1928. Este instrumento permite analizar la personalidad de los participantes, su comportamiento y sus posibles

soluciones ante conflictos. Puede determinar la capacidad de rendimiento de las personas en determinadas situaciones. Atendiendo a una serie de rasgos personales o conductas representativas de cada alumno, mediante la adaptación de cuestionarios basados en escalas de autoestima (Rosenberg, 1965), para la evaluación de la autoeficacia generalizada (Jerusalem & Schwarzer, 1995), la tolerancia a la frustración (Bar-on & Parker, 2000) la planificación y la toma de decisiones (Darden, Ginter & Gazda, 1996), la empatía (Jolliffe & Farrington, 2006) la expresión y manejo de las emociones (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), la evaluación de las habilidades sociales (Oliva, et al., 2011) se le asigna un color. El azul se enfoca en el cumplimiento (preciso, reservado, formal, analítico, prudente y reflexivo), el rojo, en la dominancia (decidido, enérgico, rápido, directo, independiente y exigente), el amarillo en la influencia (efusivo, entusiasta, comunicativo, demostrativo, sociable e inspirador), y el verde en la estabilidad (atento, ecuánime, diplomático, paciente, discreto y fiable). El perfil conductual vendrá dado por la combinación de los cuatro estilos, no obstante, hay uno o dos predominantes en el comportamiento de la persona. Gracias a DISC se puede anticipar cómo se va a comportar el equipo de trabajo.

Pujolàs ofrece un conjunto de elementos fundamentales propios de los equipos cooperativos, gracias a los cuales el proceso garantiza su propio éxito y, lo más importante, el desarrollo de una serie de valores en el grupo que contribuyen al crecimiento personal de los alumnos. Se abordan los elementos esenciales de los equipos cooperativos: interdependencia positiva de finalidades, igualdad de oportunidades para el éxito, interdependencia positiva de tareas, interdependencia positiva de recursos, interdependencia positiva de roles, interacción estimulante cara a cara, responsabilidad individual, autoevaluación y objetivos de mejora. También, incide en la interacción simultánea y entre iguales y apuesta por herramientas de control dentro de los equipos para evitar desnivelaciones en la distribución y participación de las cargas de trabajo con: normas, el cuaderno de equipo, el plan de equipo y las revisiones del mismo, imprescindibles para evaluar el buen funcionamiento.

Cuando los agrupamientos son estables en el tiempo se denominan equipos de base. Cuatro o cinco alumnos que constituyen un equipo difícilmente

aprenderán a trabajar en equipo si no tienen la oportunidad continuada de trabajar juntos; difícilmente aprenderán a superar los problemas que surgen cuando se trabaja en equipo si cambian de equipo cada dos por tres. Una característica importante del grupo es la cohesión, se trata de programar dinámicas de grupo que contribuyan a crear una conciencia de grupo, provocando que los participantes se conozcan mejor, que interactúen de forma positiva, que estén motivados a trabajar en equipo y que tomen decisiones consensuadas (Pujolàs, et al 2011).

4.6 Morfología del cuento

Aunque el conocimiento de las habilidades emocionales es fundamental, a la hora de trabajar el cuento por grupos, los alumnos han de conocer un método riguroso para su elaboración. El cuento aparece en todas las culturas. A partir de la recopilación de los hermanos Grimm (principios del XIX), suscita un enorme interés. Se recogen cuentos populares a los que se les da una forma literaria. A finales del siglo XIX y principios del XX Vladímir Propp mezcla los estudios sobre el cuento con las nuevas tendencias lingüísticas con la intención de descubrir cómo funcionan estos relatos. Asegura que los cuentos son restos de celebraciones antiguas que representan el paso de la infancia a la adolescencia (Propp, 1974) De acuerdo con el estudio de Propp, la historia fantástica comienza con la pérdida o búsqueda de un elemento especial para el protagonista. Después, interviene el antagonista e intenta persuadir al héroe o engañarlo para conseguir su propósito. El héroe cae en la trampa y su agresor termina creando un problema que el héroe tiene que resolver para derrotar al antagonista. A lo largo de todo el desarrollo, el héroe se encuentra con un maestro o donante de un objeto mágico que le ayuda a derrotar al antagonista. Finalmente, el héroe triunfa, obtiene reconocimiento, mientras que el antagonista es corregido. Propp descubre todos estos rasgos en cuentos procedentes de zonas alejadas, mediante la búsqueda de lo invariable, lo común y social en las estructuras estables que subyacen en el texto.

En esta propuesta de innovación se pretende identificar las partes del cuento, describir cada parte, cómo se relacionan entre sí y con el conjunto; y obtener así su morfología para que los propios alumnos tengan todas las herramientas a su alcance para crear su cuento desde unos conocimientos

previos. Según los hallazgos de Propp respecto a los cuentos folclóricos, la identidad del personaje no tiene tanta importancia como lo que hacen. Los personajes son diferentes, pero actúan de forma similar. La función les caracteriza desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la intriga; y plantea que es un elemento constante y permanente, aunque en número, limitado: hasta 31. El orden en que aparecen esas funciones no cambia, pero no siempre aparecen todas en el mismo cuento. Están vinculadas a la conducta del personaje y al encadenamiento de sus acciones particulares, reflejadas en los diálogos e intrínsecamente relacionadas con las emociones.

Otro de los conceptos clave que pone de relieve es la asimilación: similitud en la realización de funciones diferentes, definidas de acuerdo a sus consecuencias. Propp concluye que las 31 funciones se agrupan en torno a siete personajes principales o esferas de acción en el cuento maravilloso:

- *Agresor:* el malo, entre sus funciones está la persecución y lucha contra el héroe.
- *Donante:* le corresponde la preparación del objeto mágico y la función de transmitirlo.
- *Auxiliar:* funciones de desplazamiento del héroe en el espacio, le ayuda durante la persecución.
- *Princesa*: nombre del personaje buscado.
- *Mandatario:* envía al héroe a iniciar la aventura.
- *Héroe*: lleva a cabo la búsqueda.
- *Falso héroe:* su reacción es menor a la del héroe, tiene intención de engañar.

Todas estas funciones pueden ser equivalentes a habilidades emocionales personificadas, desempeñar un papel reforzador de experiencias internas positivas, tener un sentido reflexivo sobre las emociones de los otros o concienciar sobre la etapa de la adolescencia y los cambios biopsicosociales percibidos. Se pueden dar diferentes situaciones: un personaje o competencia emocional puede ocupar varias escenas de actuación, incluso una esfera se puede dividir entre varios personajes. Hay que tener en cuenta que éstos tienen una serie de atributos que forman parte del elemento estético del cuento

y es la motivación lo que define la finalidad del personaje para hacer algo; puede haber acciones iguales, pero con motivaciones distintas.

4.7 Planteamiento participativo

Es el alumno, quien mediante un proceso democrático, con los conocimientos aportados por el docente respecto a la estructura del cuento, elige las habilidades emocionales o diferentes esferas de acción que aparecen en el texto. Se trata de favorecer la participación que viene señalada en el punto IV del Preámbulo de la LOMCE. La Convención sobre los Derechos del Niño, pone especial atención en este asunto en los artículos 12,13 y 15 y lo consagra como derecho de todos los niños y niñas a participar activamente en la comunidad y sociedad. El niño debe tener la oportunidad de ser escuchado, teniéndose en cuenta sus opiniones; tiene derecho a buscar, recibir y difundir información con restricciones de seguridad, morales o de orden público y puede celebrar reuniones pacíficas. Éste, es considerado como el primer documento donde queda reconocido globalmente el derecho del niño a participar en todo lo que le afecta. El término niño aunque puede parecer distante del alumnado de 4º ESO, según la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, amplía el significado de 'niño' a cualquier persona hasta los dieciocho años.

La participación en la sociedad comienza desde el momento en el que un niño llega al mundo y descubre hasta qué punto es capaz de influir en los hechos por medio del llanto o del movimiento. La participación es un proceso general para compartir decisiones que afectan a la vida propia y a la vida de comunidad (Hart, 1993). La escuela es un lugar fundamental para favorecer el desarrollo de experiencias prácticas de participación. Para potenciar esta cultura participativa se sigue el diagrama de escalera de participación de Hart, diseñada para reflexionar sobre la participación de los niños en los proyectos. Ocho escalones que van desde la manipulación, el título más bajo, hasta el grado más alto de participación, el octavo escalón, en el que prevalece la autonomía del niño. Se pretende diferenciar entre la nula participación del estudiante y los procesos participativos reales donde se tienen en cuenta las propuestas, ideas y planteamientos generados por él mismo. En los tres últimos escalones, el sujeto se convierte en agente, se siente parte del proceso

educativo. El principio que hay detrás de la participación es la motivación; el joven puede diseñar y administrar proyectos complejos si siente que esos proyectos le pertenecen. Algunos de los beneficios que tiene este planteamiento son: desarrollo de la responsabilidad social, desarrollo de autonomía, desarrollo comunitario, habilidades de reflexión crítica y comparación de perspectivas necesarias para la autodeterminación de creencias políticas (Hart, 1993).

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

5.1 Educación alternativa

La competencia emocional puede encontrarse en el preámbulo de la anterior ley de educación, LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), apoyada en el artículo 71[9], y reiterada en dicho artículo por la LOMCE que modifica la anterior. La primera línea del Preámbulo del texto legislativo establece la base sobre la que se desarrollará todo el cuerpo: el alumno es el centro y razón de ser de la educación. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje ha de extraer lo mejor de cada alumno y permitir autorrealizarse. Aunque el sistema educativo español ha sufrido cambios desde los años 70 con numerosas leyes de educación[10], se apuesta en la mayoría de centros educativos por el aprendizaje significativo y autónomo, a través de la formación de un alumnado crítico, reflexivo y ético, por lo que el profesorado debe centrar sus esfuerzos en conocer a los alumnos y adaptar sus estrategias de enseñanza a las motivaciones, intereses y estilos de aprendizaje de los mismos (Montalvo, Armenta, Guitérrez, Bazán, Castañeda, Cáhvez., Acevedo, Sánches-Valdivieso, 2013).

Por otro lado son muy escasos los programas diseñados para estimular el desarrollo positivo adolescente de forma integral o global. No obstante, en una revisión de Hernán, Ramos y Fernández (2001) sobre los programas desarrollados para la promoción de la salud juvenil en España apuntan que algo más de la mitad –en concreto, un 51,9%– se desarrollan en la escuela y muchos de ellos tienen un carácter preventivo fundamental o trabajan específicamente algunas competencias. Aunque en nuestro país no se ha profundizado en la creación de programas integrales para la promoción del desarrollo positivo adolescente, también es cierto que en los últimos años se ha producido un aumento con algunos programas que podrían ser considerados en parte como tales, por suponer la promoción intensiva de algunas competencias socioemocionales. Respecto a habilidades estrechamente

[9] Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

[10] LGE (1970), LOECE(1980), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013).

relacionadas con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, como la comprensión lectora, medibles por el informe PISA[11], los resultados de 2018 se han quedado fuera de la edición, y los resultados de ciencias y matemáticas alcanzan los peores resultados desde el año 2000. En su libro *Primera clase*[12]*,* el director de PISA, Andreas Schleicher, recomienda que en los centros educativos de España se trabaje menos contenido memorístico y más otras facetas como la capacidad crítica, el trabajo en equipo o la creatividad. Señala que las habilidades sociales deberían tener más presencia mediante el trabajo de capacidades para generar empatía, juicio ético y creatividad. Junto con esta opinión existe una preocupación generalizada desde los centros educativos por la falta de motivación, el desinterés, la vagancia… de una parte del alumnado por las tareas de aprendizaje, cuestiones todas que plantea la comunidad docente y desde el ámbito familiar a los orientadores (Alonso-Tapia, 2007).

La familia y la comunidad docente son los dos agentes de socialización más importantes para el alumno, por lo que cuando surgen problemas en su rendimiento académico por situaciones de desmotivación, hay que poner el foco de atención en las acciones de estos dos agentes. Las opiniones, juicios, percepciones y expectativas en una primera impresión que el docente tiene sobre el alumno influyen en su motivación, tanto como la metodología de enseñanza usada. Este fenómeno se denomina efecto halo, a partir de la generalización de una característica o juicio previo de una cualidad, afectando a su autoeficacia, motivación del logro, etc. (Flores, Lauretti y González, 2007). Otro de los fenómenos que influye en el autoconcepto del alumno es el efecto Pigmalión, con el que interpreta las expectativas y creencias creadas por el docente, cambiando su predisposición y forma de actuar. La adolescencia es un periodo decisivo en el que se desarrolla la personalidad del joven y su autoconcepto, siendo cualquier mensaje, más procedente de un agente de socialización, de vital importancia para la construcción de su autoestima.

---

[11] Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación en plena sociedad del saber.

[12] Schleicher, A. (2018) *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Fundación Santillana

5.2 Literatura juvenil en educación secundaria

Actualmente no hay un análisis pormenorizado sobre la opinión del receptor juvenil ante la lectura de obras de Literatura Infantil y Juvenil propuestas en el ámbito educativo. En 2005 el Grupo Lazarillo[13] publica un estudio de investigación con alumnos de 3º y 4º de ESO en Cantabria, cuyos resultados ponen de manifiesto que la mayoría de los estudiantes de estos niveles educativos no son capaces de citar más de tres obras de las que hayan tenido un aprendizaje significativo durante la secundaria. A la hora de establecer una narrativa canónica refiriéndose al cuento infantil y juvenil, habría que acercarse al adolescente que vive en una cultura oral y cuya finalidad no es sólo distraer, sino recordar para retener. El joven necesita poseer una competencia interpretativa que le permita acercarse al texto. Conoce el cuento maravilloso, considerado como el más destacado de la nueva fantasía infantil (Casanueva, 2003), y con el cual está familiarizado, oralmente, desde su más tierna infancia, lo que lo hace más proclive a acercarse a los modernos universos de ficción. Los rasgos del cuento maravilloso están recogidos en un gran número de relatos actuales, tanto en la recuperación temática del proceso de maduración personal, el recurso de la oralidad, la imaginación, el procedimiento narrativo lineal con las esferas de acción de Propp, con un léxico sencillo, con el empleo de la imagen poética del cuento tradicional en nuevos universos de ficción, el empleo del humor y elementos tomados de la tradición oral (Casanueva, 2003).

Respecto a los procedimientos narrativos comúnmente utilizados, en las narraciones no canónicas, la historia posee siempre una estructura lineal y progresiva, con un final feliz, y las acciones de los personajes están muy alejadas de las de los héroes del cuento maravilloso y del relato clásico; por su parte, en las narraciones que se ajustan a los cánones establecidos, los hechos también suceden de forma lineal, aunque con pequeñas historias intercaladas, en las que los protagonistas de las mismas toman la voz narrativa para facilitar la comprensión del lector infantil; además, el protagonista cumple las funciones

[13] El Grupo *Lazarillo* está formado por ocho profesionales de la enseñanza de Cantabria. Profesorado de la Universidad, de Secundaria y de Primaria que trabajan en el aula y que intentan, de una manera u otra, fomentar el amor por la lectura y orientar a su alumnado hacia un conocimiento más profundo y más placentero de la literatura. Grupo Lazarillo (2005) Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa.

propias del héroe clásico. En cuanto al léxico, en las obras consideradas no canónicas se pueden apreciar modismos propios del argot infantil y juvenil, junto con una marcada influencia de los medios de comunicación (en especial, de la televisión), así como llamadas de atención al receptor, procedentes de la influencia del cuento popular (Casanueva, 2008). Así, el lenguaje sencillo y cercano al adolescente, la estructura del cuento maravilloso y una visión social y cultural fundamentada en los medios de comunicación, se ve reflejada en obras emblemáticas de la narrativa infantil y juvenil en lengua castellana como Caperucita en Manhattan[14].

5.3 Técnicas de intervención de desarrollo psicoafectivo

Bruno Bettelheim (1994): "Todo cuento de hadas es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez total. Para aquellos que se sienten implicados en lo que el cuento de hadas nos transmite, éste puede parecer un estanque tranquilo y profundo que a simple vista refleja tan sólo nuestra propia imagen, pero detrás de ella podemos descubrir las tensiones internas de nuestro espíritu y el modo en que logramos la paz con nosotros mismos y con el mundo externo." El escritor y psicoanalista Bruno Bettelheim, une en 1976 la psicología con la literatura en: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Con un uso terapéutico, el cuento es promovido por Milton Erickson quien emplea relatos breves con sus pacientes para incidir en sus pensamientos, emociones y conductas mediante el uso de las metáforas. Según Erickson, el valor de los cuentos como herramienta psicoterapéutica radica en que capta el interés del individuo, fomenta su independencia, le permite extraer sus propias conclusiones e imprime una huella en la memoria para que la idea sea más recordable (Bárcena, González y Arredondo, 2006).

En 2012 se implementa el cuento como una estrategia psicoterapéutica para el manejo emocional con niños con discapacidad en el servicio de psicología clínica del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón Hidalgo, México (Sarabia, 2012). Inicialmente esta estrategia es desarrollada por Carol Gray para niños, adolescentes y adultos con trastornos del espectro autista, con

[14] Martín Gaite, C. (1990). *Caperucita en Manhattan*. Barcelona, España: Siruela.

alguna deficiencia cognitiva o dificultad de interacción social. Las historias de los cuentos giran en torno a temas específicos, comunes a la población a la que van dirigidos, que reflejan conflictos internos con los que el participante lucha, que favorecen su identificación con el personaje principal y a través de metáforas puede descubrir alternativas para enfrentar y resolver los conflictos. No obstante, sólo con la propia temática no se pueden obtener resultados positivos, sino que hacen falta actividades complementarias como procesos dialógicos, de reflexión, de expresión de sentimientos e intervenciones psicoterapéuticas. El cuento es un facilitador para expresar sentimientos hasta el momento no expresados y hablar de lo que no se habla de una manera segura.

Al comprometerse con la escritura, con el trabajo creativo, se pasa de la insensibilidad, al sentimiento; de la negación, a la aceptación; del conflicto y caos, al orden y resolución; de la ira y pérdida, a un crecimiento profundo; del dolor, a la alegría (Casullo, 2000). La resiliencia es la capacidad humana para sobreponerse a las adversidades y construir sobre ellas (Ojeda y Munist, 2001). La escritura del cuento puede ser un aliado de la resiliencia ya que se crea a partir de una situación dolorosa que el sujeto ha vivido y concluye con un final feliz o positivo. En un estudio realizado en Vicente López, Buenos Aires (Argentina), a personas que atravesaban situaciones traumáticas se ven resultados positivos en el bienestar psicológico y físico, favoreciendo su resiliencia (Bruder, 2004).

En 2016 se hace un estudio de investigación sobre la utilización del cuento en el Centro infantil y comedor escolar la Casa del Sol, en Quito (Ecuador), para brindar apoyo psicológico a niños de hasta 12 años que habían perdido a familiares, y la representaban por medio de la tristeza, el aislamiento, la agresividad, la rebeldía, la disminución del rendimiento escolar y la pérdida de interés y promover así espacios seguros y positivos de fomento del fortalecimiento y creación de vínculos afectivos en el centro (Narváez, Salas y Zambrano, 2016). El cuento se trata de una herramienta que puede favorecer el proceso de duelo por pérdida al no invadir el mundo interno del sujeto. Por lo tanto, se demuestra que el cuento es un instrumento de ayuda para el trabajo terapéutico.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

6.1 Título

El cuento: instrumento pedagógico de desarrollo emocional en estudiantes de 4º ESO

6.2 Justificación y Curso

Las posibilidades que ofrece el cuento como recurso pedagógico son más variadas que el reconocimiento de la parte estética como texto narrativo breve con una finalidad de introducción a otros géneros más extensos. El estereotipo popular del cuento hace referencia a una narración entretenida con un mensaje hacia un lector de corta edad. Aunque es cierto que debido a la facilidad de su lectura y a la simplicidad de sus personajes, se utiliza el cuento como la primera toma de contacto de la persona con la literatura, de forma oral. Este contacto con el texto en el que se usan construcciones léxicas sencillas y cuya extensión es breve, favorece la comprensión y la educación en la lectura; a la vez, que tiene una función transformadora de la experiencia cognitiva, creando nuevos imaginarios de ficción adecuados a los intereses del lector y haciendo posible la diversión.

Normalmente, la estructura literaria asequible a cualquier lector provoca que pueda transmitir enseñanzas de diversa índole de forma oral, incluso si el lector no domina la lengua escrita. Leer ayuda a comprender el mundo que le rodea, puede ordenar, elaborar y canalizar sus impulsos por medio de la imaginación. El aprendizaje, no aporta tanto valor si lo que se enseña no tiene un mensaje que construya significativamente en la estructura cognitiva del lector. Se puede identificar con el personaje, proyectar su propia historia y hacerla suya involucrándose y enfrentándose a la realidad de manera positiva. El médico e hipnoterapeuta, Milton Erickson, promovió el uso terapéutico del cuento para incidir en sus pacientes, pensamientos, emociones y conductas. Debajo de la estructura simple del cuento se pueden encontrar significados muy profundos.

A través del cuento, se puede ayudar al adolescente a resolver conflictos internos sin ser invasivo. Como considera Erickson, el valor del cuento como una herramienta psicoterapéutica no implica una amenaza para el individuo, quien extrae sus propias conclusiones o emprende acciones por propia

iniciativa. Este texto ofrece flexibilidad, puede ser utilizado para evitar la resistencia al cambio, asentar valores en su persona, y hacer que la idea expuesta sea más recordable (Bárcena, et al., 2006).

Aunque desde el punto de vista anatómico, el desarrollo del adolescente de 16 años está prácticamente completo, su cerebro aún debe madurar funcionalmente. La adolescencia es una etapa de desilusiones y de idealismos, de consolidación de la identidad personal, sexual y social, sobre la que fundamentar la autoestima y el sentimiento de autoeficacia. Es una etapa en la que las emociones y sentimientos juegan un papel fundamental en las relaciones afectivas familiares y de amistad, así como en el aprendizaje personal y social. El fracaso escolar está relacionado con una baja autoestima, con comportamientos disruptivos en el aula y problemas emocionales en su entorno. El hecho de favorecer una construcción mental positiva de las relaciones de apego, una visión positiva del contexto que le rodea o un sentimiento de entusiasmo por vivir, se verá reflejado en un cambio en el rendimiento académico.

Pero el docente se encuentra un problema en el aula a la hora de conocer el perfil emocional del alumno, éste desconoce sus habilidades afectivas. El adolescente tiene dificultades para expresar y comprender emociones, lo cual le genera problemas de comunicación, le imposibilita la empatía, emoción social básica para relaciones cercanas y no sabe regular sus emociones. Desde el punto de vista afectivo, los sufrimientos de soledad, frustración, inseguridad emocional e interpersonal, son los más frecuentes. Si no se cultivan vínculos afectivos en un entorno seguro como es el aula, que le permita construir una adecuada autoestima, saberse acompañado y con sentimientos de bienestar subjetivo, pueden darse dichos problemas. Trabajar la importancia de la cooperación, la solidaridad y la participación en el aula es central si se quieren formar ciudadanos responsables. Normalmente se trabaja con unos objetivos, contenidos y actividades definidas sin una verdadera participación del alumno. El centro educativo trata al alumno como consumidor de espacios y contenidos, sin ninguna capacidad de gestión. Al final, se crea un mundo en el que el adolescente no tiene decisión y planifica su vida en un tiempo de comodidad (familia), sufrimiento (deberes y evaluaciones escolares)

y ocio (locura, desahogo y conductas de riesgo). La adolescencia es un periodo de vida del que podemos y debemos esperar lo mejor, porque el sentido de la justicia puede alcanzar su cumbre con la capacidad para razonar fuera de convencionalismos y exigir llenos de ilusión un mundo más justo, más igualitario y más fraterno (López, 2015).

En vez de centrarse en el desarrollo del intelecto, hay que plantearse la necesidad de la educación integral, en tanto que deben desarrollarse todas las dimensiones del individuo. Ello implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. Para esto, se propone utilizar el cuento. No es sencillo plantear lecturas de Literatura Infantil y Juvenil, ya que el docente está fuera del mundo del alumno y muchas veces desconoce sus intereses o se olvida de la importancia de la diversión. El adulto tiene que orientar y confiar en el que aprende. El encuentro del alumno con la lectura tiene que ser positivo, no parecer obligado ni presentar dificultades de interpretación que hagan de la lectura un proceso laborioso. El docente debe tener una actitud de escucha y respeto para seleccionar adecuadamente este tipo de literatura adecuada a su capacidad de decodificación, del dominio de las estructuras lingüísticas, literarias, psicológicas y socioculturales que posee.

Al ser el alumno, en esta propuesta de innovación, el sujeto activo creador del cuento, va a acceder al mundo de la literatura por su propia iniciativa dentro de un proceso de cooperación y participación en el aula. El docente, únicamente facilitará ese acceso mediante la enseñanza de las técnicas necesarias para la construcción y desarrollo del texto narrativo, guiará en el conocimiento de las habilidades emocionales, así como mediará en las actividades que se realicen en el aula. Un aula del IES La Laboral, en Lardero, de 4º de ESO con 25 alumnos en la que existe un alumnado diverso: dos personas con déficit de atención (TDA), tres repetidores, cinco alumnos de nacionalidad extranjera, de los cuales, dos, tienen un nivel bajo del dominio de la lengua castellana. En su mayoría pertenecen a una clase económica medio baja. La elección de este curso es debido a que el adolescente ha alcanzado la experiencia académica necesaria a lo largo de los cursos anteriores, ha podido entablar relaciones de afecto con los compañeros, tiene mayor grado de madurez que al inicio del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y ha

de escoger entre Bachillerato o Formación Profesional para continuar con sus estudios, con lo que puede ser el último año que vea a alguno de sus pares para enfocarse en el acceso a la universidad o al mundo laboral.

6.3 Metodología

Se hace uso de una estrategia de enseñanza constructivista en la que el alumno aprende sobre los conocimientos que ya posee, interiorizando el aprendizaje para mejorar sus capacidades, su vida emocional, su autonomía, la forma de expresarse, que disfrute de la comunicación, de la imaginación y de la participación en un ambiente en el que va a sentirse protagonista. Para ello, se comienza por el diseño de actividades para conocer al estudiante, sus emociones, su habilidad para manejar los sentimientos, sus motivaciones y su relación con los demás. Conociendo al alumno desde el inicio, se puede ver su crecimiento y se evita caer en prejuicios que den lugar al efecto halo. Se quiere potenciar el crecimiento del adolescente desde una visión positiva, impulsando sus capacidades y mejorando su conducta socioemocional. No es un proceso a corto plazo, sino gradual. Es importante la continuidad en el tiempo de este proyecto. Los contenidos de las primeras sesiones no van a tener la misma significancia que los de las últimas. Han de adecuarse al nivel de aprendizaje alcanzado del alumno, y a medida que el docente valore la consecución de los objetivos con actividades generadoras de zonas de desarrollo próximo, aumentará la autonomía del alumno, así como su implicación en el desarrollo de la propuesta.

Con el diseño del cuento se busca que el alumno termine llevando a cabo la propuesta por sí mismo mediante la cooperación con sus pares y el apoyo del docente. Como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (Mendoza, López y Martos, 1996) los aspectos de la competencia docente pasan a ser:

- Pasar del modelo profesor entrenador al profesor reflexivo y crítico.
- Fundamentar la enseñanza en sus aspectos comunicativos y receptivos.
- Ser estimulador del saber.
- Organizador de la materia, medios, recursos.
- Organizador de estrategias de intervención didáctica.
- Observador/evaluador (de la actividad propia y del aula).

- Investigador, en pro de su mejora de la propia formación.

El docente ha de facilitar las herramientas necesarias al alumno para que intervenga en el proceso de aprendizaje en un ambiente en el que se construya conocimiento desde el diálogo y abriendo procesos de reflexión. Se siguen las pautas del aprendizaje por proyectos en el que a medida que se avance temporalmente con la propuesta, la intervención del docente en el aula vaya dejando espacio a la participación activa del alumno. Es una responsabilidad que alumno ha de adquirir y que ha de plasmar, comprometiéndose por escrito, en un contrato de trabajo firmado junto a sus compañeros de grupo. Porque la organización de la clase es en equipos de aprendizaje cooperativo, con una representación heterogénea del total de miembros. Esto permite que se produzcan relaciones de cooperación, que se trabajen las habilidades emocionales entre ellos y evitar así problemas de exclusión. Además, a la vez que aprenden los contenidos, aprenden a trabajar en equipo. Según el número de alumnos en clase planteado para esta propuesta, la formación es en grupos de cinco miembros, uno con un nivel alto en niveles de interés, motivación, rendimiento y autonomía, otros tres, un nivel medio y un alumno, un nivel bajo. Para afianzar el equilibrio en la composición de los equipos, se hace uso de la herramienta DISC, que permite analizar la personalidad y las cualidades de los miembros para anticipar el logro de los objetivos esperados. A cada conjunto de rasgos se le asigna un color y el alumno se identifica con uno de ellos. La suma de los niveles anteriormente descritos, que puede ser revisada por su historial académico, junto con el perfil resultante de las respuestas a cuestionarios, asegura que en cada equipo se produzca la diversidad buscada.

No sólo los resultados son evaluados, sino el proceso. El docente evalúa las actuaciones del alumno dentro del grupo, a través de la observación, de la comunicación dialógica, mediante el uso de rúbricas y un portafolio de trabajo. Pero además, en un marco participativo se hace uso de la autoevaluación y la coevaluación. Se espera despertar el interés del alumno, motivarle y estimularle a aprender. Hacerle ver que su punto de vista se tiene en cuenta, que crezca su autoconcepto y pueda evaluarlo a través de una acción formal, mejorando así su autoestima. Educar con la emoción permite una mayor involucración del alumno en el proceso de aprendizaje.

6.4 Marco Legal

Esta propuesta sigue las disposiciones legales relacionadas con los objetivos, competencias y contenidos concernientes a la educación secundaria establecidos en la legislación:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Decreto 5/2011, de 28 de enero, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, en la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.
- Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

6.5 Objetivos

6.5.1 Objetivos de etapa: los objetivos generales de ESO que se establecen en el Decreto 5/2011, de 28 de enero, de la Comunidad Autónoma de La Rioja. La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.

6.5.2 Objetivos didácticos:

1. Dialogar y exponer ideas en público.
2. Leer en voz alta, modulando la voz y apoyándose en elementos de comunicación no verbal.
3. Comprender y expresar oralmente y por escrito, en lengua castellana, textos y mensajes complejos.

4. Saber escuchar de forma respetuosa y activa.
5. Escribir un cuento, conocer su estructura y diferenciar sus elementos según Vladímir Propp.
6. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de aprendizaje, estímulo de desarrollo personal y canalizador de emociones.
7. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.
8. Fomentar el uso de las habilidades comunicativas.
9. Incentivar el hábito por la lectura.
10. Potenciar el trabajo en equipo, la interacción y la cooperación.
11. Promover la participación activa mediante la intervención en la propuesta.
12. Presentar correctamente textos escritos, respetando las normas gramaticales.
13. Conocer algunos autores y acercarse a obras significativas.
14. Desarrollar las habilidades emocionales y afectivas.
15. Concienciar sobre los cambios biopsicosociales presentes en la adolescencia.

6.5.3 Objetivos transversales:

1. Hacer de la escuela un espacio motivador.
2. Discernir los sentimientos y preocupaciones del otro.
3. Participar en la vida del centro escolar.
4. Aumentar la autoestima.
5. Reforzar el autoconcepto positivo.
6. Integrar a alumnos aislados.
7. Sensibilizar sobre la importancia de tener hábitos de vida saludables.
8. Fomentar actitudes positivas.
9. Formar ciudadanos comprometidos con la sociedad.
10. Planificar, tomar decisiones, asumir responsabilidades, ser autónomo.
11. Educar para la igualdad.

12. Prevenir la violencia, el acoso escolar, los comportamientos disruptivos.

6.6 Competencias

En la Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Es una normativa de carácter básico, común en las Comunidades Autónomas, por lo que hay que incorporar de forma transversal dichas competencias clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Competencia en comunicación lingüística (CCL):* Se prioriza la comunicación en el aula. El alumno reconoce el funcionamiento de la lengua y produce mensajes, de forma tanto oral como escrita. El cuento tiene una naturaleza histórica oral.
- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT):* La sociedad exige conductas y toma de decisiones vinculadas a la capacidad crítica y visión razonable de las personas. El alumno toma decisiones después de un proceso de observación y reflexión. Se promueve una interacción responsable orientada al posicionamiento positivo del adolescente en la sociedad.
- *Competencia digital (CD):* Los adolescentes están conectados a través de la tecnología. Desde la enseñanza, el docente ha de tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las TIC, ya que forman parte de nuestro tejido social y cultural y pueden desempeñar un papel relevante en la adquisición de aprendizajes significativos.
- *Competencia de aprender a aprender (CAA):* El aprendizaje es útil para el alumno. Esta propuesta influye en su inteligencia lingüística, emocional, intrapersonal e interpersonal. Se mejora la comprensión oral y escrita del alumno, se fomenta su autonomía, sus habilidades emocionales y sociales. Se motiva en un espacio en el que el propio alumno organiza su aprendizaje con estrategias aprendidas. Aprender no resulta algo aburrido.
- *Competencias sociales y cívicas (CSC):* Se promueven destrezas como la capacidad comunicativa y la comprensión de los puntos de vista de otros. Se invita a hacer una reflexión crítica sobre la actitud del alumno ante los

cambios que percibe, sobre su posición en la sociedad; se invita a participar activamente en el centro educativo, con actividades que promuevan la empatía, la tolerancia y el diálogo desde conductas respetuosas con la comunidad.

- *Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP):* El aprendizaje por proyectos es un escenario ideal para que el alumno convierta una idea en una acción, sea consciente de las oportunidades existentes que se le ofrecen y pueda aprovecharlas de forma creativa, con autonomía y desarrollando su autoestima. La visión del cuento en esta propuesta promueve el espíritu emprendedor, la creatividad, el trabajo individual, en equipo, el sentido de la responsabilidad, la planificación, la participación, la consecución de los objetivos,…elementos conectados por valores éticos.
- *Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC):* El alumno aprende desde una posición abierta al conocimiento, al disfrute por medio del aprendizaje en un ejercicio de respeto y de diálogo con el otro. Conoce manifestaciones culturales de la comunidad en la que es partícipe, indaga en la Historia e identifica que los rasgos característicos del género estudiado viven en las obras artísticas actuales. Pero no se queda ahí, y es capaz de imaginar, de ordenar sus pensamientos y crear, con esfuerzo, disciplina, constancia y cooperación, su propia obra; y participar en la vida cultural de la sociedad a la que pertenece.

6.7 Contenidos

6.7.1 Contenidos curriculares: Esta propuesta se presenta integrada en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura e incluye contenidos divididos entre los bloques de ‘Comunicación oral: escuchar y hablar’, ‘Comunicación escrita: leer y escribir’, ‘Conocimiento de la Lengua’ y ‘Educación Literaria’, descritos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar. El alumno trabaja sus destrezas comunicativas para transmitir sus propias ideas, realizar discursos

elaborados y escuchar de forma respetuosa al resto de los interlocutores. Fundamental para promover la participación del alumno en cualquier contexto.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir. De forma involuntaria, la lectura de un texto contribuye a mejorar las destrezas comunicativas. Mediante la lectura, se conoce y disfruta la lengua. Junto con el proceso de escritura, a través de una codificación del mensaje, el alumno va a reflejar sus pensamientos, organizar sus ideas, estructurando el texto, haciendo esquemas y revisando lo redactado. Se impulsa su creatividad.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua. No se trata de un fin en sí mismo, sino con una intención práctica o artística. Conocer y perfeccionar el uso adecuado de las reglas ortográficas y gramaticales es de suma importancia para hablar, leer y escribir correctamente. El contenido se estructura atendiendo al valor significativo de la palabra dentro del discurso.

Bloque 4. Educación literaria. Se pretende acercar al alumno a la literatura con obras literarias cercanas a sus gustos personales, a sus intereses y a su estado cognitivo.

6.7.2 Contenidos específicos del proyecto:

- *Contenidos conceptuales*:
  - Conocimiento de los componentes básicos del cuento maravilloso.
  - Recuerdo de la estructura del cuento.
  - Memorización de las funciones o esferas de acción del cuento.
  - Recuerdo del concepto emoción y listado de emociones (positivas, negativas y ambiguas).
  - Comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones.
  - Entendimiento de las estrategias necesarias para hablar en público: creación de un discurso.
  - Conocimiento de diferentes tipos de conectores.
  - Conocimiento del mapa conceptual.
- *Contenidos procedimentales:*
  - Uso del lenguaje de las emociones.

- Identificación de la relación lógica entre las oraciones del texto narrativo.
- Presentación oral correctamente estructurada.
- Interacción mediante el diálogo, textos orales expositivos y argumentativos, debates.
- Intervención en el contexto educativo.
- Exposición del proyecto en público.
- Creación y composición de un cuento.
- Aplicación de las TIC de forma autónoma como fuente de información.
- Categorización de las propias emociones.
- Experimentación voluntaria y consciente de emociones positivas.
- Análisis de las normas sociales y culturales de comportamiento.
- Adaptación de las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias y pedir un favor.
- Consulta autónoma del diccionario.
- Lectura de cuentos representativos.

- *Contenidos actitudinales:*
  - Cooperación con los miembros de la comunidad educativa.
  - Interés por los sentimientos y emociones de los demás.
  - Comprensión de las emociones de los demás.
  - Toma de conciencia de las propias emociones.
  - Regulación de los propios sentimientos y emociones.
  - Adquisición del hábito de defender las ideas propias.
  - Participación en el equipo de trabajo.
  - Motivación, interés por el proyecto.
  - Disfrute del proceso de aprendizaje.
  - Respeto por las normas que rigen el uso correcto del lenguaje.
  - Valoración de textos orales y escritos como forma de transmisión de sentimientos y emociones.
  - Gusto por la lectura de textos de diversos tipos, especialmente el cuento.

6.8 Transversalidad, educación en valores

La transversalidad, los contenidos relacionados con un componente ético y moral de la educación, son los valores. En el artículo 121 de la LOE, modificado por la LOMCE, así como en el preámbulo de la misma, se hace alusión al tratamiento transversal de la educación en valores. La Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, en la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato integra las actitudes y los valores (saber ser) entre los componentes a los que han de responder las competencias clave.

Se pueden dilucidar dos tipos de valores, los referidos al contexto social y que sustentan la práctica de una ciudadanía democrática para el bien común y del planeta, y los de tipo individual, para la formación personal, como: la autoestima, la autonomía, el espíritu emprendedor, el interés, la atención, disciplina, rigor, paciencia, limpieza, serenidad, atrevimiento, riesgo y responsabilidad. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias 2003[15] define competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

El enfoque de la propuesta de innovación promueve estos componentes éticos en su contenido a la hora de enseñar, de planificar y de agrupar a los alumnos en equipos heterogéneos que permitan estrategias de cooperación. Se sigue el modelo de las 5 ces de desarrollo positivo: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado o compasión, más una sexta de contribución a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad. Se trabaja en habilidades sociales como la asertividad y la habilidad de resolver los conflictos, así como competencias intrapersonales e interpersonales. A través del cuento, el alumno

[15] OCDE (2003).*Definición y selección de competencias. (DeSeCo).* Recuperado de: https://url2.cl/2tKjL

refuerza los vínculos positivos con personas de su entorno, adquiere una valoración positiva de sí mismo y valora su participación en la sociedad asimilando un modelo de conducta adecuado, respetando las normas sociales y culturales. El programa de desarrollo positivo durante la adolescencia, estimula el compromiso social en la adultez.

6.9 Atención a la diversidad

El aula está formada por alumnos de diferentes características, se trata de un grupo heterogéneo, con diferentes ritmos de aprendizaje y de motivación. Esta propuesta educativa se adapta para dar la mejor respuesta al conjunto de realidades que se presentan. Mediante la cooperación en pequeños grupos, los alumnos que tengan más dificultades para adquirir los conocimientos necesarios para la ejecución del proyecto, son apoyados por alumnos que portan dichas fortalezas. No se rechaza a nadie ni se hacen distinciones por discapacidades, origen cultural u otro elemento diferenciador con el que aprendan con sus compañeros y de sus compañeros. El aprendizaje se estructura de forma cooperativa, con solidaridad y respeto por las diferencias. A través de las diferencias, la actividad en el aula es más creativa, las interacciones más críticas y argumentadas; se trata de una forma de impulsar el crecimiento cognitivo aprendiendo a ser, a vivir y a convivir.

Según el artículo 7 del Real Decreto 1105/2014: "Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo."

Para reconocer el ritmo de aprendizaje de los alumnos, se realizarán revisiones o pequeñas evaluaciones de la situación de cada grupo mediante la comprobación de sus actividades realizadas, sus portafolios individuales y observando su comportamiento en el aula. Esto servirá como punto de detección. También, resulta fundamental un ejercicio de retroalimentación por parte del docente, recalcando el reconocimiento al esfuerzo de los alumnos. Al estar organizados por equipos de trabajo, hay dos tipos de valoraciones:

conjunta e individual. Ambas muestran evidencias de suma importancia para motivar y desarrollar sus habilidades socioemocionales. Es un método para atender a alumnos juntos, pero diferentes, sin perjudicar a ninguno en su proceso de aprendizaje. Detrás de las diversidades hay una que suele aparecer oculta y contra la que es necesario actuar: la derivada de las desigualdades sociales y personales. El docente ha de atender al comportamiento de los alumnos y tener una relación directa con el Departamento de Orientación. Con la propuesta presentada se integra al alumno y se produce una normalización del crecimiento personal y social en la diferenciación.

6.10 Organización temporal de las actividades

Tomando como referencia el calendario escolar del curso académico 2020/21, incluido en el anexo I; la propuesta didáctica en el curso de 4º de ESO, para Lengua Castellana y Literatura, que se imparte en cuatro sesiones semanales, de aproximadamente 50 minutos la sesión, se va a desarrollar durante el primer trimestre, los viernes, entre el 7 de septiembre y el 20 de diciembre, resultando un total de 15 sesiones. A partir de la tercera sesión, incluida, se dejan cinco minutos al principio y cinco minutos al final, para organizar el espacio de trabajo de los alumnos. También, en la misma fecha, comienzan a completar un portafolio de trabajo con los conocimientos que han adquirido y que tendrán que entregar en la última sesión. El motivo de la implementación de la propuesta en la primera parte del curso es facilitar la creación de un buen ambiente de aula para el resto del año, la organización de los equipos de trabajo sin condicionantes previos en el alumnado, así como la recaudación de fondos a lo largo de todo el curso a través de la publicación del cuento para subvencionar el viaje de fin de curso.

La secuenciación de las sesiones es la siguiente:

Sesión 1ª: *Presentación de la propuesta*.

Objetivos específicos:

- Presentar el proyecto.
- Motivar.
- Conocer el concepto emoción y sus variedades.
- Conocer al alumno.

Introducción

La primera sesión está dedicada a la exposición de la propuesta de intervención didáctica, su razón de ser, su distribución temporal durante el primer trimestre, los objetivos y el sistema de evaluación. El profesor ha de motivar al alumnado para que sea consciente de la importancia de reconocer sus habilidades emocionales y saber regular sus emociones. Los criterios de elaboración y el formato del cuento son los siguientes: extensión entre 5000 y 7500 palabras, debe tener portada con título, los autores, estar paginado, el texto justificado, tipografía Times New Roman, tamaño de la letra 12, sangrado de la primera línea de cada párrafo de 0,5 cm, interlineado 1,5 líneas, puede incluir dibujos, ha de seguir las características del género, las funciones de Propp, y su razón de ser provenir de las habilidades emocionales o emociones, intrínsecas en su temática o personajes.

Actividades

- *Actividad de iniciación-motivación*: Visualiza el tráiler de la película de animación *Inside Out*[16], y junto al resto de compañeros elabora un listado de las emociones que aparecen, más las que faltarían si así lo crees. Duración: 10 min.

A continuación, el docente da una explicación del concepto emoción, así como sus variedades. Los alumnos, mediante un ejercicio de comunicación kinésica expresan las emociones explicadas. Duración: 10min.

- *Actividad de desarrollo*: Según las imágenes que se muestran en el documento, escribe tres situaciones o actos, por fotografía, que te generan la misma emoción que aprecias (ver anexo II). Duración: 10 min.

Para finalizar se reparte un cuestionario (ver anexo III) para conocer el perfil del alumno: sus cualidades, su grado de interés, su experiencia académica y el estado de sus competencias emocionales. Duración 15 min.

Sesión 2ª: *El cuento y la positividad.*

Objetivos específicos:

[16] Rivera, J. (productor) & Docter, P., del Carmen, R. (directores). (2015) *Inside Out*. EEUU: Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures. Recuperado de: https://youtu.be/5E-PewbT3Ys

- Conocer las características del alumno.
- Generar emociones positivas.
- Adoptar una actitud positiva ante la presentación de problemas.
- Diferenciar emociones en el otro.
- Reflexionar y regular emociones.
- Leer en voz alta.
- Exponer ideas en público.
- Respetar y escuchar de forma activa.

Introducción

En esta sesión se hace una aproximación al cuento, se explica el concepto de cuento, se profundiza en las emociones y se da protagonismo al alumno a través del debate.

Actividades

- *Actividad de iniciación-motivación*: Lee y escucha *Caperucita roja y el lobo*[17] (ver anexo IV) mientras dos compañeros hacen una lectura oral compartida del texto. Junto a tus compañeros, responde: ¿Qué emociones aparecen en el cuento en verso? ¿Te ha transmitido alguna emoción? ¿Qué papel tiene Caperucita?, y ¿el lobo? Duración: 10 min
- *Actividad de desarrollo:* ¿Está bien lo que ha hecho Caperucita? A continuación, debate con el resto de la clase, si te parece correcto y ¿qué es lo que habrías hecho si fueras Caperucita? Duración: 10 min.
- *Actividad de consolidación:* Escribe diez palabras que relaciones con la alegría. Después, reflexiona cómo puedes mostrar alegría y entre todos se hará una lista de manifestaciones de esta emoción. Luego, escribe diez palabras que relaciones con tristeza. Después, reflexiona cómo se exterioriza la tristeza y entre todos se hará una lista de manifestaciones de esta emoción.

Una vez terminadas estas actividades, se inicia un coloquio en el que se buscan qué intervenciones se pueden hacer para afrontar las emociones

[17] Dahl, R. (1988). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid, España: Ediciones Altea.

negativas de forma que sean enriquecedoras para el crecimiento personal del individuo. Duración 25 min.

- *Actividad de ampliación*: Lee y escucha *La tristeza y la furia*[18]*(ver anexo IV)*.

Sesión 3ª: *Formación de equipos*.

Objetivos específicos:

- Organizar equipos de trabajo cooperativo.
- Hacer uso de la totalidad del espacio del aula.
- Integrar alumnos aislados.
- Reforzar el vínculo entre pares.
- Adquirir responsabilidades.
- Dramatizar un texto escrito.

Introducción

Según los resultados obtenidos de los cuestionarios de la primera sesión y organizados en colores según la herramienta DISC, el docente organiza la clase en equipos de cinco alumnos que crearán sus cuentos para la fecha acordada. Los pupitres se disponen de la mejor forma para que puedan trabajar de forma segura; se juntan las mesas por grupos. A partir de esta sesión se dejan cinco minutos al principio y cinco minutos al final para transformar el aula en un espacio de participación cooperativa. El docente reparte una fotocopia por grupo con el cuento en verso *Los tres cerditos*[19], explica qué es el portafolio de trabajo, cómo se cumplimenta el contrato de trabajo y reparte a los grupos el documento que han de firmar para comprometerse con su propio proyecto.

Actividades

- *Actividad de iniciación-motivación*: Lee y escucha *Los tres cerditos* (ver anexo IV). Junto a tus compañeros, responde: ¿Qué personajes aparecen en el cuento? ¿Te ha transmitido alguna emoción? ¿Qué deberían haber hecho los cerditos para continuar vivos? Después, en grupos, invertid la actitud de los personajes y reescribid la historia. Comunicad vuestro cuento al resto de compañeros. Duración: 20 min.

[18] Bucay, J. (2012). *Cuentos para pensar*. España: RBA.

[19] Dahl, R. (1988). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid, España: Ediciones Altea.

A continuación el docente reparte los contratos de trabajo por equipos (ver anexo V), los alumnos se responsabilizan de su trabajo, establecen sus compromisos y sus metas. Duración: 10 min.

Sesión 4ª: *Tipos de cuento y estructura*.

Objetivos específicos:

- Fomentar la inclusión, la empatía y la solidaridad.
- Conocer los tipos de cuento, sus características y su estructura.
- Promover la creatividad.
- Desarrollar las habilidades comunicativas, emocionales y afectivas.

Introducción

Se dejan cinco minutos para la organización de la clase en equipos de cooperación. En esta sesión se explican las principales características del cuento, su estructura, sus tipos, su extensión,…se facilita un listado de palabras que dan comienzo a los cuentos que reflejan un alejamiento de la realidad, las necesidades del buen cuento, etc.

Actividades

- *Actividad de inicio-motivación*: Visualiza el cuento animado *El cazo de Lorenzo*[20]*.* Un equipo describe verbalmente el inicio, otro el nudo y otro el final. Los equipos restantes explican qué tipo de cuento es y qué características posee para que se trate de un cuento. Duración: 20 min.
- *Actividad de desarrollo:* Crea una historia breve junto con tus compañeros de equipo. El docente inicia la historia. Un alumno continúa el relato y añade más información con hasta tres verbos. El siguiente alumno prosigue con la historia construyéndola con un texto verbal oral con hasta tres verbos de limitación, hasta que todos los alumnos han expresado su mensaje y la historia vuelve al primero, que ha de finalizarla. Después, cada equipo entrega el texto escrito al profesor. Duración: 10 min.

Sesión 5ª: *Funciones y esferas de acción del cuento.*

Objetivos específicos:

[20] Carrier, I. (autora) & Montchaud, E. (director). (2014) *El cazo de Lorenzo*. Francia: JPL Films. Recuperado de: https://youtu.be/5pUmAOTQqCg

- Desarrollar las habilidades comunicativas, emocionales y afectivas.
- Aumentar la autoestima.
- Valorar el autoconcepto.
- Motivar.
- Conocer las funciones y esferas de acción del cuento.

Introducción

Se dejan cinco minutos para la organización de la clase en equipos de cooperación. El docente explica las 31 funciones del cuento según Propp (Propp, V. 1928), dentro del esquema básico de la estructura narrativa, así como las esferas de acción.

Actividades

- *Actividad de iniciación-motivación:* Visiona el siguiente vídeo con imágenes del libro *El árbol rojo*[21]*.* En sus páginas se aprecian dibujos de mundos imaginarios con una niña sin nombre que puede servir de representación del observador y que invitan a extraer un significado subjetivo ante la ausencia de un sentido explícito. Debate con tus compañeros de equipo qué está ocurriendo en cada dibujo y qué emociones podría transmitir. Siguiendo las normas del género, dibujad en el equipo un final alternativo para ese cuento. Duración: 15 min.
- *Actividad de desarrollo*: Juega a *Las cartas de Propp* con tus compañeros de equipo. Con dos mazos de 31 cartas-función cada uno, se reparten 10 cartas por grupo (ver anexo VI). Todos los miembros del equipo de trabajo sacan una carta del mazo de forma correlativa y crean una historia inventada e hilvanada por orden de participación en la que el personaje actúe de acuerdo a la función. Duración: 15 min.

Sesión 6ª: *El adolescente en la sociedad.*

Objetivos específicos:

- ✓ Sensibilizar sobre la importancia de tener hábitos de vida saludables.
- ✓ Formar ciudadanos comprometidos con la sociedad.

[21] Tan, Shaun [Alfonso García]. (2012, febrero 25). El árbol rojo [Archivo de vídeo] Hachette. Recuperado de: https://youtu.be/Ziie78a8qxo

- ✓ Reforzar el autoconcepto positivo.
- ✓ Aumentar la autoestima.
- ✓ Promover la empatía.
- ✓ Desarrollar competencias sociales.

Introducción

Se dejan cinco minutos para la organización de la clase en equipos de cooperación y se comienza con las actividades. El docente reparte una fotocopia por grupo con los cuentos *El verdadero valor del anillo*[22] y *Las tres cabras interdependientes de la familia Gruff*[23]*(ver anexo IV)*.

Actividades

- *Actividad de iniciación-motivación*: Lee o escucha la lectura del cuento *El verdadero valor del anillo* y elabora junto con tus compañeros de equipo una lista de cualidades que tiene el adolescente. Define las cualidades del protagonista del cuento. Debatid si os sentís valorados en la escuela y en vuestra familia y anotad vuestras conclusiones. Después, el portavoz del equipo comunica los resultados al resto de la clase. Duración: 10 min.
- *Actividad de desarrollo:* Lee o escucha la lectura de las *Las tres cabras interdependientes de la familia Gruff*. Reflexionad en equipo sobre la postura de las cabras y desarrollad un final alternativo. Duración: 10 min.
- *Actividad de desarrollo*: Visualiza el cuento *Vacío*[24] de Anna Llenas y haz una lista de cinco cosas que te hacen feliz. A continuación, expresa tus ideas en público y entre todos los miembros del aula, elaborad una clasificación con las ideas más compartidas.

Sesión 7ª: *Taller de sensibilización sobre el acoso escolar.*

Objetivos específicos:

- ➢ Educar para la igualdad.
- ➢ Prevenir la violencia, el acoso escolar y los comportamientos disruptivos.

---

[22] Bucay, J. (2012). *Cuentos para pensar*. España: RBA.

[23] Finn Garner, J. (1995) *Cuentos políticamente correctos*. Barcelona, España: CIRCE ediciones.

[24] Caba, J., (productor) y Llenas, A. (directora). (2016) *Vacío*. España: Barbara Fiore Editora. Recuperado de: https://youtu.be/bBVF3iZsyL4

- Concienciar sobre los cambios biopsicosociales presentes en la adolescencia.

Introducción

Se dejan cinco minutos para la organización de la clase en equipos de cooperación. El docente informa sobre la importancia de aprender de la diversidad para el crecimiento personal y la construcción de una sociedad más igualitaria. De la misma forma, sobre la importancia de aceptar los cambios que se dan en la adolescencia y la magnitud que tiene juzgar a alguien sin conocerle. Para trabajar en ello, reparte una fotocopia por grupo con el cuento *Los cuervos grises* (ver anexo IV).

Actividades

- *Actividad de iniciación-motivación:* Visualiza el corto animado *The present*[25]. Responde junto con tus compañeros de equipo: ¿A qué situaciones debe enfrentarse el protagonista en su vida diaria? ¿Qué actividades puede hacer y cuáles no? ¿Puede su discapacidad física perjudicarle para ser feliz? A continuación, visualiza el cortometraje animado *Ian, una historia que nos movilizará*[26]y responded en el equipo a las siguientes preguntas: ¿Has sido testigo de alguna discriminación en el colegio o instituto? En caso afirmativo, ¿qué tipo de maltrato has visto: intimidación verbal, intimidación psicológica, agresión física, aislamiento social?, ¿has actuado frente al acosador?, ¿cuáles son los motivos para que se produzcan estas situaciones?
- *Actividad de desarrollo*: Lee el cuento tradicional de Oceanía *Los cuervos grises*[27], y elabora una lista de cualidades que te hacen único. Compártela con tus compañeros de equipo. A continuación debatid sobre la actuación de los humanos, ¿podrían haber hecho algo más? Duración: 10 min.

Sesión 8ª: *El diálogo.*

Objetivos específicos:

---

[25]Matacz, A., Frey, J. (productores) & Frey, J. (director) (2014) *The Present*. Alemania: Filmakademic. Recuperado de: https://youtu.be/PVq9VVDRXLM

[26] Gorali, G., Campanella, J.J., Schroder, R., Fernández, S., Graschinsky, S., Levi, D. (productores) & Goldfarb, A. (director*). (2018). Ian, una historia que nos movilizará*. Argentina: Mundoloco animation studios & Fundación Ian. Recuperado de: https://youtu.be/OHma93eZiBY

[27] Gasol, A., y Blanch., T. (Ed.) (2012), *Un mundo de cuentos. Cuentos populares de los cinco continentes.* Barcelona, España: Editorial Juventud.

- Conocer el concepto diálogo, sus tipos y los estilos.
- Valorar el diálogo en el cuento.
- Aproximar el alumno a obras representativas del cuento español y universal a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos.
- Fomentar el uso de normas de cortesía en la comunicación oral.
- Desarrollar la competencia digital y la iniciativa y espíritu emprendedor.

Introducción

Se dejan cinco minutos para la organización de la clase en equipos de cooperación. El docente profundiza en la importancia del diálogo en el cuento, característica nombrada en la sesión cuarta, así como sus tipos y estilos; la evolución del cuento entre los siglos XIX y XX, su decadencia, el despojo de su identidad para llamarse relato, así como su renacimiento como género y los principales escritores que lo han cultivado. El docente reparte una fotocopia por grupo con algunos escritores (ver anexo VII). Se presenta el buscador GICES XIX.[28]

Actividades

- *Actividad de desarrollo*: Lee el fragmento del cuento *Los caballeros del pez*, de Cecilia Böhl, conocida por el pseudónimo Fernán Caballero (ver anexo IV) y en equipo, expresad verbalmente en estilo indirecto lo que esté transcrito en estilo directo y viceversa. Responded: ¿Qué normas de cortesía habríais usado vosotros para entrar al castillo si fueseis el caballero? Duración: 15 min.
- *Actividad de desarrollo:* Transcribid en grupo un posible diálogo de una conversación entre dos personajes, teniendo en cuenta que a uno le ha tocado la lotería y otro ha perdido todo su dinero. Duración: 10 min.
- *Actividad de refuerzo*: Con la fotocopia que te ha entregado el profesor, elaborad por equipos un directorio virtual compartido con el resto del aula en una carpeta de Google Drive compartida con toda la clase en la que se

[28] Herramienta creada por el Grupo de Investigación del Cuento Español del Siglo XIX dirigida a los investigadores de la narrativa breve española del siglo XIX, en especial la divulgada por la prensa periódica. Recuperado de: http://gicesxix.uab.es/

complete una lista de autores y principales obras representativas del cuento español y universal. Puedes incluir otros. Duración: Para casa.

Sesión 9ª: *Asimilación y recapitulación de lo aprendido.*

Objetivos específicos:

- Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.
- Aprender el concepto, las características, tipos, estructura y elementos del cuento.
- Aproximar el alumno a obras representativas del cuento español y universal a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos.
- Aprender a utilizar el mapa conceptual o mental.
- Valorar el espacio y el tiempo en el cuento.

Introducción

Se dejan cinco minutos para la organización de la clase en equipos de cooperación. El docente profundiza en la importancia del espacio y tiempo, elementos nombrados en la sesión cuarta, y da a conocer el mapa conceptual o mental para que los alumnos interrelacionen los conceptos aprendidos hasta ahora sobre el cuento.

Actividades

- *Actividad de iniciación-motivación:* Visualiza el cortometraje sobre el cuento *La continuidad de los parques*[29] de Julio Cortázar. En grupo, responde a: ¿Cuál es el tema principal? ¿Cuál es el espacio en el que se desarrolla la acción? ¿Qué intención tiene el autor? Cread un final diferente y comunicadlo al resto de la clase. Duración: 15 min
- *Actividad de refuerzo y evaluación*: Elabora individualmente un mapa conceptual o mental cuyo concepto principal sea el cuento. Duración: 15 min.

Sesiones 10ª-13ª: *Trabajo autónomo.*

[29] Rodríguez., P. V., (productor y director). (2013). *La continuidad de los parques.* Madrid, España: Malandragemfilms*. Recuperado de: https://youtu.be/0zL9tb0y16g*

Objetivos específicos:

- Planificar, tomar decisiones, asumir responsabilidades; ser autónomo.
- Hacer de la escuela un espacio motivador.
- Potenciar el trabajo en equipo, la interacción y la cooperación.
- Promover la participación activa mediante la intervención en la propuesta.
- Buscar significados relevantes en el proceso creativo de creación del cuento.

Introducción

Durante estas cuatro sesiones, los alumnos trabajan de forma cooperativa y el docente actúa de observador y facilitador de ayuda, en el caso de que lo pidan. Después de la decimotercera sesión, los alumnos, han de enviar por correo electrónico los cuentos originales.

Sesión 14ª: *Presentación del cuento ante la comunidad educativa y MDC.*

Objetivos específicos:

- Planificar, tomar decisiones, asumir responsabilidades; ser autónomo.
- Participar en la vida del centro escolar.
- Hacer de la escuela un espacio motivador.
- Fomentar el uso de las habilidades comunicativas.
- Dialogar y exponer ideas en público.
- Publicar una recopilación de los cuentos elaborados.
- Conseguir recursos económicos para facilitar a los alumnos un viaje de estudios.
- Tomar conciencia de sus habilidades interpersonales.

Introducción

Con el permiso del Equipo Directivo, la voluntad del Claustro de Profesores y Consejo Escolar, en una hora acordada, se celebra en el salón de actos la presentación, por parte de cinco representantes de los alumnos (uno por equipo de trabajo), de los logros conseguidos en la propuesta innovadora y se inicia una campaña de recogida de fondos para ayudar a costear el viaje de fin

de curso. También, los portavoces de los alumnos son entrevistados por un medio de comunicación local.

Sesión 15ª: *Reflexión, valoración y evaluación del proyecto.*

Objetivos específicos:

- Asumir responsabilidades.
- Valorar a los demás.
- Reflexionar sobre lo aprendido.
- Aumentar la autoestima.
- Reforzar el autoconcepto positivo.

Introducción

En la última sesión se disponen las sillas de los pupitres en un gran círculo que ocupe el aula y se entabla una conversación en la que los alumnos valoren todo lo que han aprendido durante estos tres meses. El profesor está sentado en su silla al lado de su mesa y llama a los alumnos uno por uno para que evalúen el trabajo que han llevado a cabo, así como el de los compañeros de su equipo, según la rúbrica de evaluación. Después de esta sesión, los alumnos envían al docente por correo electrónico su portafolio de trabajo.

6.11 Evaluación

A partir de los objetivos que se han propuesto al inicio de la propuesta, se concretan los criterios de evaluación (ver anexo VIII) para constatar si el aprendizaje ha sido óptimo y tomar decisiones *a posteriori*. El proyecto está incluido en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y el peso de la propuesta sobre la nota del primer trimestre es del 40%. La evaluación se concibe como continua porque se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las 15 sesiones. Según la teoría constructivista, primero hay que conocer al alumno para que adquiera conocimientos de forma significativa. Por ello, se lleva a cabo una evaluación inicial o de diagnóstico, consistente en conocer el estado cognitivo y socioemocional desde el que parten los alumnos. A partir de este punto se trata de una evaluación formativa, enfatizando los logros conseguidos en el proceso mediante una regulación activa. Se produce un intercambio comunicativo y un seguimiento del alumno, interpretando lo que dice y hace.

Hay que ser prudentes a la hora de evaluar al alumno. Hay que tener en cuenta el efecto Pigmalion, aquella influencia que como profesor se ejerce en el alumno, al que se le transmite un autoconcepto que afecta en su autoestima. A partir de la última sesión, la evaluación es sumativa, en la que se incluyen todas las notas tomadas de las actividades, el portafolio individual, así como el proyecto final y quedan reflejadas en la rúbrica. Además de la evaluación del docente, se dan otras dos evaluaciones alternativas y complementarias según los agentes evaluadores: la autoevaluación y la coevaluación de los miembros del equipo al que pertenece el alumno. En este caso, la heteroevaluación equivale al 70% de la nota, la coevaluación al 20% y la autoevaluación al 10%. Los instrumentos utilizados en la evaluación son: la observación diaria de lo que ocurre en el aula, el análisis de las actividades de evaluación, el análisis de los portafolios individuales, el cumplimiento del contrato de trabajo y el cuento original, reflejados en las rúbricas de evaluación.

6.12 Rúbrica de evaluación de desempeño de actividades en clase y educación socioemocional

	Consecución de objetivos de aprendizaje excelente	**Consecución de objetivos de aprendizaje adecuada**	**Consecución de objetivos de aprendizaje escasa**	**No consecución de objetivos de aprendizaje**
Escribe textos literarios, respetando las normas de uso de la lengua (20)%	Escribe en grupo un texto literario, creativo, respetando las normas gramaticales y ortográficas, y con amplitud de vocabulario.	Escribe un texto literario en grupo, respetando las normas gramaticales y ortográficas.	Escribe un texto literario en grupo,, pero no respeta ocasionalmente las normas gramaticales y ortográficas.	Escribe un texto que no es adecuado. No respeta las normas gramaticales y ortográficas.
Expresión oral (20%)	Corrección lingüística, claridad en el contenido de la expresión, variedad de aspectos extralingüísticos (tono, entonación,...), variedad de	Corrección lingüística.	Corrección lingüística, no utiliza un vocabulario variado, lee incorrectamente..	Sin corrección lingüística, no utiliza un vocabulario variado, lee incorrectamente.

	vocabulario.			
Actitud (10%)	Participa de forma positiva, regular, proactiva, haciendo preguntas o aportaciones, respetando los turnos de palabra.	Participa de vez en cuando.	Participa cuando se le requiere.	No participa.
Autoconcepto y autorregulación emocional (10%)	Promueve sus fortalezas, trabaja sus limitaciones y potencialidades, domina sus emociones y experimenta emociones positivas.	Distingue sus fortalezas, no supera sus limitaciones, distingue sus emociones y experimenta emociones positivas.	Le cuesta distinguir sus fortalezas, le cuesta conocer sus limitaciones, le cuesta distinguir sus emociones y experimenta emociones positivas.	Le cuesta distinguir sus fortalezas, le cuesta conocer sus limitaciones, confunde sus emociones y no domina su conducta.
Autonomía (10%)	Sobresale en la toma de decisiones y actúa de manera responsable.	Toma decisiones de vez en cuando y actúa de manera responsable.	Raras veces toma decisiones y no siempre actúa de manera responsable.	No toma decisiones y no siempre actúa de manera responsable.
Empatía (15%)	Domina las relaciones interpersonales, distingue las emociones, sentimientos y necesidades de los demás.	Sabe construir relaciones interpersonales y distingue las emociones, sentimientos y necesidades de los demás.	Le cuesta construir relaciones interpersonales, le cuesta distinguir las emociones, sentimientos y necesidades de los demás.	No está interesado en construir relaciones interpersonales, no está interesado en las emociones, sentimientos y necesidades de los demás.
Cooperación (15%)	Supera la percepción de las necesidades individuales para ayudar al compañero, se comunica de forma asertiva y crece en comunidad.	Domina el concepto nosotros, forma parte de un grupo y se comunica de forma asertiva.	Conoce el concepto de nosotros, pero prima las percepciones individuales, sabe trabajar en grupo.	Prima las percepciones individuales, no sabe trabajar en grupo.

6.13 Recursos y medios utilizados

- Cuestionario basado en escalas de: autoestima (Rosenberg, 1965); para la evaluación de la autoeficacia generalizada (Jerusalem et al., 1995); la tolerancia a la frustración (Bar-on et al., 2000); la planificación y la toma de

decisiones (Darden et al., 1996); la empatía (Jolliffe et al., 2006); la expresión y manejo de las emociones (Fernández-Berrocal et al., 2004); y la evaluación de las habilidades sociales (Oliva, et al., 2011).

- Hoja A4 con fotografías para la primera sesión.
- Dos mazos de 31 cartas del juego *Las cartas de Propp*.
- Fotocopias con los cuentos:
  - *Las tres cabras interdependientes de la familia Gruff, de James Finn Garner.*
  - *Los cuervos grises, por Anna Gasol y Teresa Blanch (Ed.)*
  - *Los caballeros del pez, de* Fernán Caballero.
  - *Caperucita roja y el lobo, de Roald Dahl.*
  - *Los tres cerditos, de Roald Dahl.*
  - *La tristeza y la furia, de Jorge Bucay.*
  - *El verdadero valor del anillo, de Jorge Bucay.*
- Acceso a Internet.
- Ordenador portátil o tablets.
- Proyector.
- Pizarra clásica.
- Vídeos:
  - Carrier, I. (autora) & Montchaud, E. (director). (2014).*El cazo de Lorenzo* [Cinta cinematrográfica]. Francia: JPL Films. Recuperado de: https://youtu.be/5pUmAOTQqCg
  - Tan, Shaun [Alfonso García]. (2012, febrero 25). El árbol rojo [Archivo de vídeo] Hachette. Recuperado de: https://youtu.be/Ziie78a8qxo
  - Rivera, J. (productor) & Docter, P., del Carmen, R. (directores). (2015*). Inside Out* [Cinta cinematográfica]. EEUU: Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures. Recuperado de: https://youtu.be/5E-PewbT3Ys
  - Caba, J., (productor) y Llenas, A. (directora). (2016). *Vacío* [Cinta cinematográfica]. España: Barbara Fiore Editora. Recuperado de: https://youtu.be/bBVF3iZsyL4

- Matacz, A., Frey, J. (productores) & Frey, J. (director). (2014) *The Present* [Cinta cinematográfica]. Alemania: Filmakademic. Recuperado de: https://youtu.be/PVq9VVDRXLM
- Gorali, G., Campanella, J.J., Schroder, R., Fernández, S., Graschinsky, S., Levi, D. (productores) & Goldfarb, A. (director*). (2018). Ian, una historia que nos movilizará* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Mundoloco animation studios & Fundación Ian. Recuperado de: https://youtu.be/OHma93eZiBY
- Rodríguez., P. V., (productor y director). (2013). *La continuidad de los parques.Madrid* [Cinta cinematográfica] España: Malandragemfilms. Recuperado de: https://youtu.be/0zL9tb0y16g

7. DISCUSIÓN

No se trata de una propuesta complicada de llevar a cabo, pero para lograr los objetivos propuestos, se requiere la participación activa del alumno. El hecho de que no haya un examen, que exista una organización autónoma de las tareas, que tenga repercusión pública o que se puedan obtener beneficios económicos para costear un viaje de fin de estudios, me parecen suficientes elementos motivadores para fomentar la cooperación del alumno. Con su inclusión en la programación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, existen más posibilidades de cambiar las percepciones negativas que puedan existir en el imaginario del alumno acerca de las clases. Él mismo va a desarrollar su aprendizaje siendo un elemento fundamentalmente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto facilita la labor del docente a la hora de plantear lecturas de Literatura Infantil y Juvenil: el estudiante va a crear una mediante un enfoque en el que se tiene en cuenta la diversión; la valoración de las emociones positivas. Se trabaja el intelecto, pero también las habilidades emocionales. Junto con los bloques de contenidos descritos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se apuesta por contenidos emocionales. La motivación es fundamental en la escuela, y la relación entre emoción y motivación es directa. Está demostrado que el fracaso escolar está relacionado con problemas emocionales. Construir positivamente relaciones de apego, el autoconcepto, de sentirse partícipe en la sociedad o en el contexto educativo, se ve reflejado en un cambio en el rendimiento académico. Entre las virtudes de esta propuesta están: el fomento de la autonomía, de la creatividad, de las habilidades emocionales, sociales, del gusto por la lectura, de la valoración positiva de la diversidad, de la incorporación de contenidos transversales a la asignatura,…Las desventajas: exige un cambio en la programación para impartir los contenidos y requiere de la implicación del Centro para llevar a cabo tareas como presentar el proyecto final en el salón de actos y hacer acciones de promoción de las obras con la colocación de cartelería propia en los pasillos. Desventajas que son superables, ya que la organización de la propuesta, una vez por semana, permite continuar con la programación didáctica y la inclusión del Centro en las actividades del aula es beneficiosa para hacer de éste un espacio participativo del que formar parte.

8. CONCLUSIONES

Según el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad del joven, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Las instituciones de educación secundaria necesitan diseñar y desarrollar modelos competenciales que integren la educación basada en emociones si quieren cumplir con dicha misión. Esta propuesta de innovación es una solución para fomentar el uso de capacidades afectivas, sociales y cognitivas del alumno, que habitualmente no se trabajan en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Si actualmente, está implementado el cuento como una estrategia psicoterapéutica para el crecimiento emocional de niños con discapacidad, adolescentes y adultos con alguna deficiencia cognitiva o dificultad de interacción social, es viable su incorporación a la programación didáctica para estimular el desarrollo positivo del adolescente de forma integral.

Además, de forma paralela, trabajando los aspectos positivos en el aula, intrapersonales y promoviendo lazos de unión entre los pares, se pueden prevenir comportamientos disruptivos, de acoso y de aislamiento. El cuento es un instrumento apropiado para el desarrollo de las habilidades emocionales en la adolescencia, a la vez que permite mejorar las estrategias aplicadas en el aula, para hacer del alumno protagonista de su aprendizaje. Se trata de una experiencia académica que puede provocar gratos recuerdos en los futuros adultos y no ser recordada como una clase más. Es posible conseguir un aprendizaje significativo con actividades lúdicas, concebir la lectura como una actividad de entretenimiento a la vez que conforman sus habilidades socioemocionales. La educación socioemocional va más allá de su implementación en una asignatura, pero puede servir de punto de partida para aspirar a contribuir al éxito escolar y al éxito en la vida del alumno. El cuento permite contribuir de forma explícita a la determinación del adolescente por contribuir positivamente en la comunidad escolar y en su entorno social. El centro educativo ha de disponer de todas las herramientas necesarias para fomentar el crecimiento positivo del estudiante, y una de ellas, es el cuento.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, S. (1999). Las cuentas del cuento. *Revista de Libros*. Recuperado el 12 de junio de 2020 de: https://url2.cl/EC6Ft
2. Alonso-Tapia, J. (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Manual de Orientación y tutoría. Barcelona: Kluwer.
3. Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
4. Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. New York: Prentice Hall.
5. Bárcena, R. R., González, M. S. y Arredondo, L. V. (2006). Antídoto Contra Monstruos: El uso de historias terapéuticas con niños. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9 (3), 12-23.
6. Bar-on, R., & Parker, J. (2000). EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth versión. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
7. Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology, 23*, 260-271.
8. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesman, A., JR. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M.Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp. 894-941). NJ: Wiley.
9. Berryhill, J. C., & Prinz, R. (2003). Environmental Interventions to Enhance Student Adjustment: Implications for Prevention. *Prevention Science*, *4,* 65-87.
10. Bettelheim, B. (1994) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica (Grijalbo Mondadori).
11. Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
12. Bisquerra, R. (2003): Educación Emocional y Competencias para la Vida. Revista de Investigación Educativa.
13. Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3).
14. Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007): *Las competencias emocionales*. Barcelona, España: Educación XXI.
15. Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis (pp. 89-94).
16. Bruder, M. (2004). *Implicancias del cuento terapéutico en el bienestar psicológico y sus correlatos.* (Tesis doctoral). Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
17. Bucay, J. (2012). *Cuentos para pensar*. España: RBA.
18. Caba, J., (productor) y Llenas, A. (directora). (2016). *Vacío* [Cinta cinematográfica]. España: Barbara Fiore Editora. Recuperado de: https://youtu.be/bBVF3iZsyL4
19. Caballero, F. (2003). *Los caballeros del pez.* Biblioteca Virtual Universal. Recuperado el 13 de junio de 2020 de: https://url2.cl/NHTxj

20. Carrier, I. (autora) & Montchaud, E. (director). (2014).*El cazo de Lorenzo* [Cinta cinematrográfica]. Francia: JPL Films. Recuperado de: https://youtu.be/5pUmAOTQqCg

21. Casanueva Hernández, M. (2003): *Actual narrativa fantástica infantil y juvenil en castellano. Análisis textual y caracterización*. Madrid, España: Pliegos.

22. Casanueva Hernández, M. (2008). *El texto literario y el receptor infantil*, Tabanque, 21, Palencia, España: EU de Educación

23. Casullo, M. (2000). Psicología Salugénica o Positiva. Algunas reflexiones. ANUARIO. Facultad de Psicología. UBA. Buenos Aires. Argentina.p.1.

24. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Damon, W. (2004). What is positive youth development? Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591*, 13-24.

25. Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

26. Dahl, R. (1988). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid, España: Ediciones Altea.

27. Darden, C. A., Ginter, E. J., & Gazda, G. M. (1996). Life-skills development scale-adolescent form: the theoretical and therapeutic relevance of life-skills. Journal of Mental Health Counseling, 18(2), 142-163. doi:10.5926/jjep1953.54.2_211

28. Decreto 5/2011, de 28 de enero, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

29. Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington DC, August.

30. Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A metaanalytic review. *American Journal of Community Psychology*, *25*, 115-152.

31. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94, 751-755.

32. Finn Garner, J. (1995) *Cuentos políticamente correctos*. Barcelona, España: CIRCE ediciones.

33. Flores, Y. Lauretti, P. y González, J. (2007). *La motivación académica en el estudiante desde una perspectiva comparada*. México: Remo, 5(12), 26-33.

34. García-Fernández, J. M., Inglés. C., Torregosa, M., Ruiz-Esteba, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education an Psychology, 3*(1), 61-74. Doi: 10.1989/ejep.v3il.46.

35. García, A. (2015). Las cartas de Propp para la narración de historias (imprimibles). *Educando lectores*. Recuperado el 7 de junio de 2020 de: https://url2.cl/dfulS

36. García Valcárcel, A. (2009). *Modelos y estrategias de enseñanza*. Videoconferencia presentada como parte de los documentos de la materia Modelos y estrategias de enseñanza, de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey.

37. Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Barcelona, España: Paidós.

38. Gardner, M., Roth, J., & Brooks–Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology 44*(3), 814–830. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.814

39. GICES XIX. (2008).El cuento en la prensa periódica del siglo XIX. Recuperado el 10 de junio de 2020 de:http://gicesxix.uab.es/

40. Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., y Nuñez I. (2005). *La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico*. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social (Vol. 5, pp. 351-357).

41. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York, NY: Bantam Books.

42. Gorali, G., Campanella, J.J., Schroder, R., Fernández, S., Graschinsky, S., Levi, D. (productores) & Goldfarb, A. (director*). (2018). Ian, una historia que nos movilizará* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Mundoloco animation studios & Fundación Ian. Recuperado de: https://youtu.be/OHma93eZiBY

43. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne O'brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58,* 466-474.

44. Grupo Lazarillo *.(2005). Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa.* Universidad de Cantabria.

45. Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Liberman, A., Crosby, A., Fullilove, M., Jhonson, R., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhaya, K., Chattopadhyay, S. & Dahlberg, L. (2007). The effectiveness of universal school-based programs for the prevention of violent and aggressive behaviour. A report for Centers for Disease Control and Prevention (CDC); Task Force on Community Preventive Services.

46. Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica. Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre, Florence.

47. Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science,*

48. Hernán, M., Ramos, M. y Fernández, A. (2001). *Salud y juventud*. Revista Española de Salud Pública. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

49. Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.

50. Jolliffe, D., & Farrington, D. (2006). Development and Validation of the Basic Empathy Scale. Journal of adolescence. 29. 589-611. 10.1016/j.adolescence.2005.08.010.

51. Jonassen, D. (2000). *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje.* En Ch. Reigeluth, Diseño de la instrucción. Teoría y modelos. Madrid, España: Aula XXI Santillana.

52. Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. Association for Supervision and Curriculum Development.

53. Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55,* 170-183.

54. Lerner, R. M., Roeser, R. W., & Phelps, E. (Eds.). (2008). *Positive youth development and spirituality: From theory to research.* Templeton Foundation Press.

55. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

56. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

57. López, F. (2015). *Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención*. Adolescere 2015; III(2): 09-17.

58. Martín Gaite, C. (1990) *Caperucita en Manhattan.* Barcelona, España: Siruela.

59. Matacz, A., Frey, J. (productores) & Frey, J. (director). (2014) *The Present* [Cinta cinematográfica]. Alemania: Filmakademic. Recuperado de: https://youtu.be/PVq9VVDRXLM

60. Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

61. Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid, España: Akai.

62. Mestre, J.M., Guil, M.R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. R.E.M.E. [On line], 7(16). Recuperado de: http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html

63. Montalvo, M., Armenta, J. L., Gutiérrez, F., Bazán, I., Castañeda, I., Chávez, V. y Acevedo, M. A. (2013). Desempeño académico en el primer año de medicina: relación con intereses vocacionales, actitud ante el estudio y fuerza de motivación. FEM, 16(2), 111-117.

64. Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid, España: Visor.

65. Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: UNICEF Comité español. Recuperado de

https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

66. Narváez, L., Salas, I. y Zambrano, C.(2016). Diseño de un cuento infantil para niños y niñas que favorezca el procesamiento del duelo por pérdida. Quito, Ecuador: Revista PUCE, 83-104

67. Nelson, & Low (2006). Emotional intelligence and college success: A research-based assessment and intervention model. In J. Cassidy, A. Martinez, & C. Swift (Eds.), Supporting Student Success, 236-247.

68. Novak, J., D. (1987). Constructivismo Humano: un consenso emergente. Cornell University. Nueva York.

69. OCDE (2003). Definición y selección de competencias. (DeSeCo). Recuperado de: https://url2.cl/2tKjL

70. Ojeda, N. y Munist, M. (2001). *¿Qué es la Resiliencia?* Buenos Aires: La Mancha. P. 16-17.

71. Oliva Delgado, A., Ríos Bermúdez, M., Antolín Suárez, L., Parra Jiménez, Á., Hernando Gómez, Á. y Pertegal Vega, M.A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. Infancia y aprendizajem, 33 (2), 223-224.

72. Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, L., Reina, M.C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D.M. y Estévez, R.M.(2011). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: Un estudio en centros docentes andaluces. Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

73. Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, en la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

74. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: informe CASEL.

75. Pennebaker, J.W., Colder, M., y Sharp, L.K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology,* 58, 528-537.

76. Pereira Baz, M.A. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: del profesor pionero a los centros innovadores. *Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios.* Recuperado el 7 de junio de 2020 de: https://cedec.intef.es/aprendizaje-basado-en-proyectos-del-profesor-pionero-a-los-centros-innovadores/

77. Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. Universidad de Sevilla

78. Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences, 36* (2), 277-293.

79. Propp, V. (1974). *Morfología del cuento: seguida de las transformaciones de los cuentos maravillosos*. Madrid, España: Fundamentos.

80. Pujolàs, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona, España: Graó.

81. Pujolàs, P., Lago, R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A. y Rodrigo, C. (2011). Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar. *Programa para enseñar a aprender en equipo.* Laboratorio de Psicopedagogía Universidad de VIC.

82. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

83. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

84. Rivera, J. (productor) & Docter, P., del Carmen, R. (directores). (2015*). Inside Out* [Cinta cinematográfica]. EEUU: Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures. Recuperado de: https://youtu.be/5E-PewbT3Ys

85. Rodríguez., P. V., (productor y director). (2013). *La continuidad de los parques.Madrid* [Cinta cinematográfica] España: Malandragemfilms. Recuperado de: https://youtu.be/0zL9tb0y16g

86. Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescen selfSimage. Princeton, NJ: Princeton University Press.

87. Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science.*

88. Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.),*Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 35-69). New York: Basic Books.

89. Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En Bar- On,R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence. Theory, Development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp.68-91)*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

90. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

91. Sarabia, A. F. (2012) El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 15, (4), México.

92. Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI.* Fundación Santillana.

93. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON

94. Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist.*

95. Tan, Shaun [Alfonso García]. (2012, febrero 25). El árbol rojo [Archivo de vídeo] Hachette. Recuperado de: https://youtu.be/Ziie78a8qxo

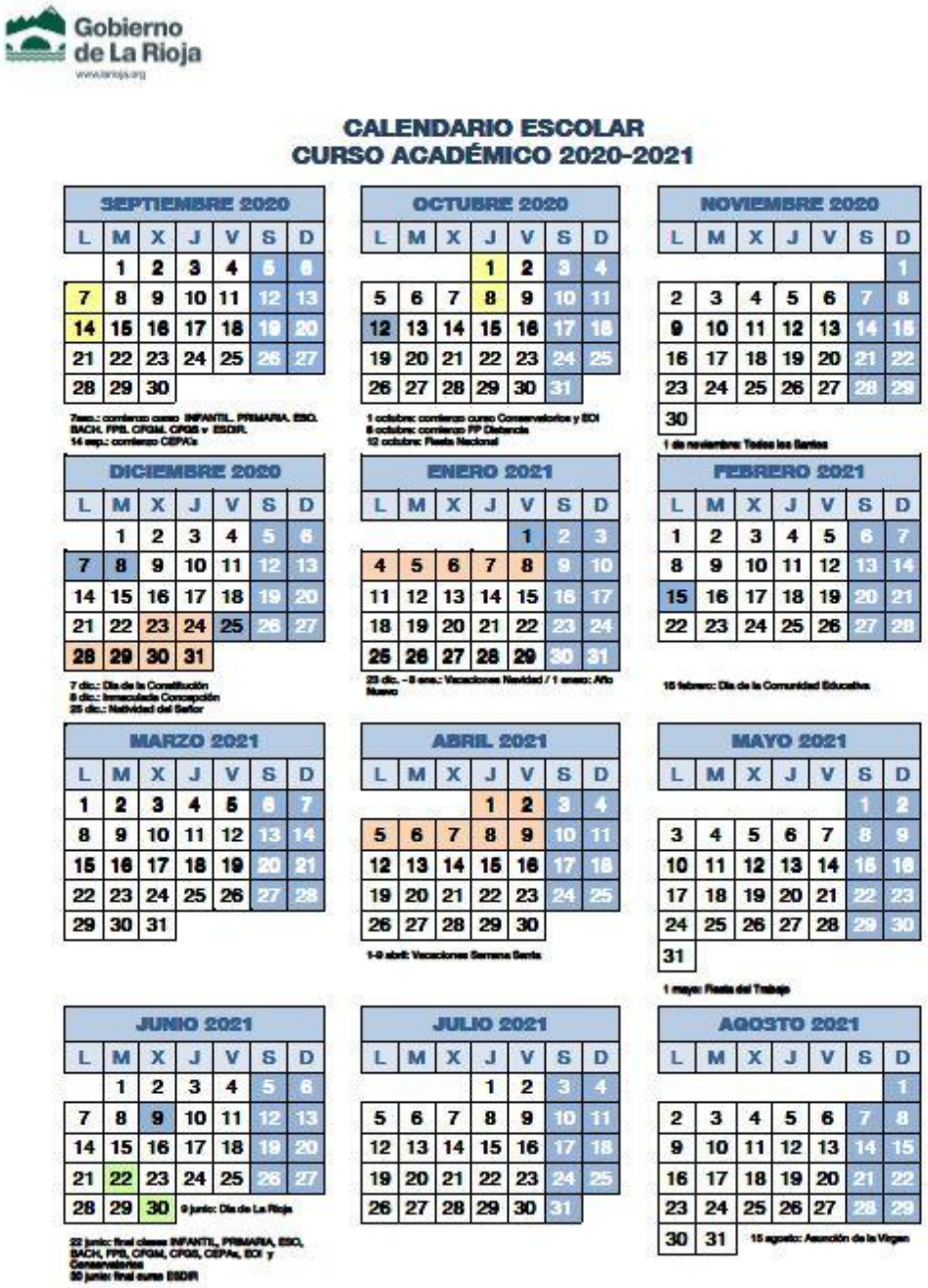
96. Vygotsky, L. S. (1930). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid, España: Akal, 1986.

97. Vygotsky, L. S. (1924). *Psicología del arte.* Barcelona, España: Seix-Barral, 1972.

98. Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The Effects of School Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 136-149.

10. ANEXOS

Anexo I. Calendario escolar Comunidad de La Rioja 2020/2021[30]:



Gobierno de La Rioja
www.larioja.org

CALENDARIO ESCOLAR
CURSO ACADÉMICO 2020-2021

SEPTIEMBRE 2020

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

7sep.: comienzo curso INFANTIL, PRIMARIA, ESO, BACH, FPB, CFGM, CFGS y ESDIR.
14 sep.: comienzo CEPAs

OCTUBRE 2020

L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

1 octubre: comienzo curso Conservatorios y EOI
6 octubre: comienzo FP Distancia
12 octubre: Fiesta Nacional

NOVIEMBRE 2020

L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

1 de noviembre: Todos los Santos

DICIEMBRE 2020

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

7 dic.: Día de la Constitución
8 dic.: Inmaculada Concepción
25 dic.: Natividad del Señor

ENERO 2021

L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

23 dic. – 8 ene.: Vacaciones Navidad / 1 enero: Año Nuevo

FEBRERO 2021

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

15 febrero: Día de la Comunidad Educativa

MARZO 2021

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

ABRIL 2021

L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

1-9 abril: Vacaciones Semana Santa

MAYO 2021

L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

1 mayo: Fiesta del Trabajo

JUNIO 2021

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

9 junio: Día de La Rioja

22 junio: final clases INFANTIL, PRIMARIA, ESO, BACH, FPB, CFGM, CFGS, CEPAs, EOI y Conservatorios
30 junio: final curso ESDIR

JULIO 2021

L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

AGOSTO 2021

L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

15 agosto: Asunción de la Virgen

Este calendario general, para todos los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de La Rioja, comprende 182 días lectivos que debe complementarse con 7 días de fiesta de carácter local, idénticos en todos los centros de cada localidad.

[30] Calendario aprobado en la Resolución de 14 de mayo de 2020, de la Dirección General de Educación, por la que se establece el Calendario Escolar del curso académico 2020/2021 para los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, con excepción de la escuelas infantiles y centros privados de primer ciclo de Educación Infantil.

Anexo II. Actividad de desarrollo sesión 1ª:

EMOCIONES

Anexo III. Cuestionario para conocer las habilidades socioemocionales de los alumnos:

PREGUNTAS	VALORACIÓN (0-10)									
1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Me gusta planearlo todo antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Cuando pienso en varias opciones, las comparo con detalle.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Me entristece ver cosas tristes en el cine o en la tele.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Suelo notar rápidamente cuando un amigo está enfadado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Aunque a veces me sienta triste, tengo una visión optimista.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Me resulta fácil hablar con mis amigos/as.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Me da corte hablar cuando hay mucha gente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Me gusta ser admirado/a por los demás.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Me gusta defender los derechos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Dedico tiempo a ayudar a los otros cuando lo necesitan.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Me encuentro a gusto en un grupo numeroso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Intento ser el/la mejor en aquello que me gusta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Cuando soy bueno/a en algo, lo hago ver.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Intento pasar desapercibido/a.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Hasta no hacer perfecto un ejercicio, no me doy por vencido/a.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Cuando me dicen que he hecho una cosa bien o muy bien, no sé qué decir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Me siento una persona feliz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Tengo muchos amigos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo IV. Lecturas:

Caperucita Roja y el Lobo

Estando una mañana haciendo el bobo
le entró un hambre espantosa al Señor Lobo,
así que, para echarse algo a la muela,
se fue corriendo a casa de la Abuela.
"¿Puedo pasar, Señora?", preguntó.
La pobre anciana, al verlo, se asustó
pensando: "¡Este me come de un bocado!".
Y, claro, no se había equivocado:
se convirtió la Abuela en alimento
en menos tiempo del que aquí te cuento.
Lo malo es que era flaca y tan huesuda
que al Lobo no le fue de gran ayuda:
"Sigo teniendo un hambre aterradora...
¡Tendré que merendarme otra señora!".
Y, al no encontrar ninguna en la nevera,
gruñó con impaciencia aquella fiera:
"¡Esperaré sentado hasta que vuelva
Caperucita Roja de la Selva!"
-que así llamaba al Bosque la alimaña,
creyéndose en Brasil y no en España-.
Y porque no se viera su fiereza,
se disfrazó de abuela con presteza,
se dio laca en las uñas y en el pelo,
se puso la gran falda gris de vuelo,
zapatos, sombrerito, una chaqueta
y se sentó en espera de la nieta.
Llegó por fin Caperu a mediodía
y dijo: "¿Cómo estás, abuela mía?
Por cierto, ¡me impresionan tus orejas!".
"Para mejor oírte, que las viejas
somos un poco sordas". "¡Abuelita,
qué ojos tan grandes tienes!". "Claro, hijita,
son las lentillas nuevas que me ha puesto
para que pueda verte Don Ernesto
el oculista", dijo el animal
mirándola con gesto angelical
mientras se le ocurría que la chica
iba a saberle mil veces más rica
que el rancho precedente. De repente
Caperucita dijo: "¡Qué imponente
abrigo de piel llevas este invierno!".
El Lobo, estupefacto, dijo: "¡Un cuerno!
O no sabes el cuento o tú me mientes:
¡Ahora te toca hablarme de _mis dientes_!
¿Me estás tomando el pelo...? Oye, mocosa,
te comeré ahora mismo y a otra cosa".
Pero ella se sentó en un canapé
y se sacó un revólver del corsé,
con calma apuntó bien a la cabeza
y -¡pam!- allí cayó la buena pieza.
Al poco tiempo vi a Caperucita
cruzando por el Bosque... ¡Pobrecita!
¿Sabéis lo que llevaba la infeliz?
Pues nada menos que un sobrepelliz
que a mí me pareció de piel de un lobo
que estuvo una mañana haciendo el bobo.

Los tres cerditos

El animal mejor que yo recuerdo
es, con mucho y sin duda alguna, el cerdo.
El cerdo es bestia lista, es bestia amable,
es bestia noble, hermosa y agradable.
Mas, como en toda regla hay excepción,
también hay algún cerdo tontorrón.
Dígame usted si no: ¿qué pensaría
si, paseando por el Bosque un día,
topara con un cerdo que trabaja
haciéndose una gran casa... de paja?
El Lobo, que esto vio, pensó: "Ese idiota
debe estar fatal de la pelota...
"¡Cerdito, por favor, déjame entrar!".
"¡Ay no, que eres el Lobo, eso ni hablar!".
"¡Pues soplaré con más fuerza que el viento
y aplastaré tu casa en un momento!".
Y por más que rezó la criatura
el lobo destruyó su arquitectura.
"¡Qué afortunado soy! -pensó el bribón-.
¡Veo la vida de color jamón!".
Porque de aquel cerdito, al fin y al cabo,
ni se salvó el hogar ni quedó el rabo.
El Lobo siguió dando su paseo,
pero un rato después gritó: "¿Qué veo?
¡Otro lechón adicto al bricolaje
haciéndose una casa... de ramaje!
¡Cerdito, por favor, déjame entrar!".
"¡Ay no, que eres el Lobo, eso ni hablar!".
"¡Pues soplaré con más fuerza que el viento
y aplastaré tu casa en un momento!".
Farfulló el Lobo: "¡Ya verás, lechón!",
y se lanzó a soplar como un tifón.
El cerdo gritó: "¡No hace tanto rato
que te has desayunado! Hagamos un trato...".
El Lobo dijo: "¡Harás lo que yo diga!".
Y pronto estuvo el cerdo en su barriga.
"No ha sido mal almuerzo el que hemos hecho,
pero aún no estoy del todo satisfecho
-se dijo el Lobo-. No me importaría
comerme otro cochino a mediodía".
De modo que, con paso subrepticio,
la fiera se acercó hasta otro edificio
en cuyo comedor otro marrano
trataba de ocultarse del villano.
La diferencia estaba en que el tercero,
de los tres era el menos majadero
y que, por si las moscas, el muy pillo
se había hecho la casa... ¡de ladrillo!
"¡Conmigo no podrás!", exclamó el cerdo.
"¡Tú debes de pensar que yo soy lerdo!
-le dijo el Lobo-. ¡No habrá quien impida
que tumbe de un soplido tu guarida!".
"Nunca podrá soplar lo suficiente
para arruinar mansión tan resistente",
le contestó el cochino con razón,
pues resistió la casa el ventarrón.
"Si no la puedo hacer volar soplando,
la volaré con pólvora... y andando",
dijo la bestia, y el lechón sagaz
que aquello oyó, chilló: "¡Serás capaz!"
y, lleno de zozobra y de congoja,
un número marcó: "¿Familia Roja?".
"¡Aló! ¿Quién llama? -le contestó ella-.
¡Guarrete! ¿Cómo estás? Yo aquí, tan bella
como acostumbro, ¿y tú?". "Caperu, escucha.
Ven aquí en cuanto salgas de la ducha".
"¿Qué pasa?", preguntó Caperucita.
"Que el Lobo quiere darme dinamita,
y como tú de Lobos sabes mucho,
quizá puedas dejarle sin cartuchos".
"¡Querido marranín, porquete guapo!
Estaba proyectando irme de trapos,
así que, aunque me da cierta pereza,
iré en cuanto me seque la cabeza".

Poco después Caperu atravesaba
el Bosque de este cuento. El Lobo estaba
en medio del camino, con los dientes
brillando cual puñales relucientes,
los ojos como brasas encendidas,
todo él lleno de impulsos homicidas.
Pero Caperucita, -ahora de pie volvió
a sacarse el arma del corsé
y alcanzó al Lobo en punto tan vital
que la lesión le resultó fatal.
El cerdo, que observaba ojo avizor,
gritó: "¡Caperucita es la mejor!".

¡Ay, puerco ingenuo! Tu pecado fue
fiarte de la chica del corsé.
Porque Caperu luce últimamente
no sólo dos pellizas imponentes
de Lobo, sino un maletín de mano
hecho con la mejor... ¡piel de marrano!

La tristeza y la furia

En un reino encantado donde los hombres nunca pueden llegar, o quizás donde los hombres transitan eternamente sin darse cuenta... En un reino mágico, donde las cosas no tangibles, se vuelven concretas... Había una vez... un estanque maravilloso. Era una laguna de agua cristalina y pura donde nadaban peces de todos los colores existentes y donde todas las tonalidades del verde se reflejaban permanentemente...

Hasta ese estanque mágico y transparente se acercaron a bañarse haciéndose mutua compañía, la tristeza y la furia. Las dos se quitaron sus vestimentas y desnudas las dos entraron al estanque. La furia, apurada (como siempre está la furia), urgida –sin saber por qué- se baño rápidamente y más rápidamente aun, salió del agua...
Pero la furia es ciega, o por lo menos no distingue claramente la realidad, así que, desnuda y apurada, se puso, al salir, la primera ropa que encontró... Y sucedió que esa ropa no era la suya, sino la de la tristeza... Y así vestida de tristeza, la furia se fue.

Muy calma, y muy serena, dispuesta como siempre a quedarse en el lugar donde está, la tristeza terminó su baño y sin ningún apuro (o mejor dicho, sin conciencia del paso del tiempo), con pereza y lentamente, salió del estanque. En la orilla se encontró con que su ropa ya no estaba. Como todos sabemos, si hay algo que a la tristeza no le gusta es quedar al desnudo, así que se puso la única ropa que había junto al estanque, la ropa de la furia. Cuentan que desde entonces, muchas veces uno se encuentra con la furia, ciega, cruel, terrible y enfadada, pero si nos damos el tiempo de mirar bien, encontramos que esta furia que vemos es sólo un disfraz, y que detrás del disfraz de la furia, en realidad... está escondida la tristeza.

El verdadero valor del anillo

-Vengo, maestro, porque me siento tan poca cosa que no tengo fuerzas para hacer nada. Me dicen que no sirvo, que no hago nada bien, que soy torpe y bastante tonto. ¿Cómo puedo mejorar? ¿Qué puedo hacer para que me valoren más? El maestro, sin mirarlo, le dijo:
-Cuánto lo siento, muchacho, no puedo ayudarte, debo resolver primero mi propio problema. Quizás después…-y haciendo una pausa agregó-.Si quisieras ayudarme tú a mí, yo podría resolver este tema con más rapidez y después tal vez te pueda ayudar.
-E…encantado, maestro -titubeó el joven pero sintió que otra vez era desvalorizado y sus necesidades postergadas.
-Bien -asintió el maestro.
Se quitó un anillo que llevaba en el dedo pequeño de la mano izquierda y dándoselo al muchacho, agregó:
-Toma el caballo que está allí afuera y cabalga hasta el mercado. Debo vender este anillo porque tengo que pagar una deuda. Es necesario que obtengas por

él la mayor suma posible, pero no aceptes menos de una moneda de oro. Vete y regresa con esa moneda lo más rápido que puedas.
El joven tomó el anillo y partió. Apenas llegó, empezó a ofrecer el anillo a los mercaderes. Estos lo miraban con algún interés, hasta que el joven decía lo que pretendía por el anillo. Cuando el joven mencionaba la moneda de oro, algunos reían, otros le daban vuelta la cara y solo un viejito fue tan amable como para tomarse la molestia de explicarle que una moneda de oro era muy valiosa para entregarla a cambio de un anillo. En su afán de ayudar, alguien le ofreció una moneda de plata y un cacharro de cobre, pero el joven tenía instrucciones de no aceptar menos de una moneda de oro, y rechazó la oferta.
Después de ofrecer su joya a toda persona que se cruzaba en el mercado -más de cien personas- y abatido por su fracaso, montó su caballo y regresó. Cuánto hubiera deseado el joven tener él mismo esa moneda de oro. Podría entonces habérsela entregado al maestro para liberarlo de su preocupación y recibir entonces su consejo y ayuda. Entró en la habitación.
–Maestro –dijo-, lo siento, no es posible conseguir lo que me pediste. Quizás pudiera conseguir dos o tres monedas de plata, pero no creo que yo pueda engañar a nadie respecto del verdadero valor del anillo.
–Qué importante lo que dijiste, joven amigo -contestó sonriente el maestro-. Debemos saber primero el verdadero valor del anillo. Vuelve a montar y vete al joyero. Quién mejor que él, para saberlo. Dile que quisieras vender el anillo y pregúntale cuánto da por él. Pero no importa lo que ofrezca, no se lo vendas. Vuelve aquí con mi anillo.
El joven volvió a cabalgar. El joyero examinó el anillo a la luz del candil, lo miró con su lupa, lo pesó y luego le dijo:
–Dile al maestro, muchacho que si lo quiere vender ya, no puedo darle más de 58 monedas de oro por su anillo.
– ¡¿58 monedas?! -exclamó el joven.
–Sí -replicó el joyero-, yo sé que con tiempo podríamos obtener por él cerca de 70 monedas, pero no sé… Si la venta es urgente…
El joven corrió emocionado a casa del maestro a contarle lo sucedido.
–Siéntate -dijo el maestro después de escucharlo-.Tú eres como ese anillo: una joya, valiosa y única. Y como tal, sólo puede evaluarte verdaderamente un experto. ¿Qué haces por la vida pretendiendo que cualquiera descubra tu verdadero valor?

Las tres cabras interdependientes de la familia Gruff

Érase una vez tres cabras relacionadas entre sí por su condición de hermanas que vivían juntas en la ladera de una hermosa montaña. Se llamaban Gruff, y formaban una familia sumamente unida. Durante los meses de invierno, vivían en un valle verde y exuberante, comiendo hierba y realizando otras actividades propias de su género. Al llegar el verano, ascendían por la falda de la montaña para alcanzar pastos más dulces. De este modo, evitaban agotar las reservas de su valle y lograban reducir al mínimo su impacto ecológico sobre el entorno natural.

Para llegar hasta sus pastos, sin embargo, las cabras tenían que atravesar un puente que se extendía sobre un ancho precipicio. Cuando llegaron los primeros días del verano, una de las cabras emprendió el camino, decidida a cruzar el puente. De las tres hermanas, aquella cabra era la menos desarrollada cronológicamente y, por ello, era la que menos superioridad dimensional había alcanzado. Cuando llegó al puente, se puso su casco de seguridad y se aferró al pasamanos. Sin embargo, apenas había comenzado a atravesarlo, cuando oyó un gruñido amenazador que procedía de debajo del puente.

De repente, vio saltar sobre la barandilla y aterrizar en su camino a un troll, una criatura peluda, higiénicamente limitada y olfativamente sobrecargada.

-¡Yaaarrrgh! -entonó el troll-. ¡Soy el guardián de este puente, y por más que a las cabras pueda asistirles el derecho de atravesarlo, devoraré a cualquiera que lo intente!

-Pero, ¿por qué, señor Troll? -baló la cabra.

-Porque soy un troll, y además, muy orgulloso de serlo. Tengo todas las necesidades propias de cualquier troll, y entre las mismas se incluye comer cabras, conque harás bien en respetarlas o atenerte a las consecuencias.

La cabra estaba asustada.

-Le aseguro, señor –tartamudeó-, que si el hecho de devorarme pudiera ayudarle a convertirse en un troll más realizado consigo mismo, nada me proporcionaría tanta alegría como complacerle. Mas lo cierto es que no puedo comprometerme con semejante curso de acción sin consultar antes con mis hermanas. ¿Querrá perdonarme?

Y echó a correr de regreso al valle.

A continuación, fue la segunda hermana la que llegó al puente. Aquella cabra se encontraba más avanzada cronológicamente que la primera, por lo que disfrutaba de cierta ventaja de tamaño con respecto a aquélla (por más que ello no la hiciera mejor que las demás, ni merecedora de privilegio adicional alguno). Cuando ya se disponía a cruzar el puente, el troll se interpuso en su camino.

-La naturaleza me ha hecho troll –dijo-, y me enorgullezco de mi condición. ¿Serías capaz de negarme el derecho a vivir como tal con tanta dignidad e integridad como mesea posible?

-¿Yo? ¡Jamás! -exclamó la cabra con gesto altivo.

-En tal caso, permanece inmóvil donde estás, mientras yo me acerco y te como. Y no intentes salir corriendo, o habré de considerar tu actitud como una afrenta personal —dijo, y comenzó a invadir el espacio privado de la cabra.

-Sin embargo -balbució la cabra-, pertenezco a una familia muy unida, y sería una muestra de egoísmo por mi parte dejarme devorar sin consultar antes con el resto de sus miembros. Sus sentimientos me merecen igual respeto. Detestaría pensar que mi ausencia pudiera causarles algún desgaste emocional por no haberles avisado previamente de...
-¡Ve, pues! -vociferó el troll.
-Regresaré aquí tan pronto como alcancemos todas un consenso mutuo -dijo la cabra-, ya que no sería justo mantenerte en esta incertidumbre.
-Muy amable por tu parte -dijo el troll, y la cabra echó a correr en dirección al valle. A medida que aumentaba su hambre, el troll comenzó a experimentar un profundo rencor hacia las cabras. Se hallaba decidido a acudir a las autoridades si no lograba comerse al menos una.
Cuando la tercera cabra acudió al puente, el troll descubrió que casi le doblaba en tamaño, y que se hallaba dotada de cuernos grandes y afilados y de duras y pesadas pezuñas. El troll advirtió que sus propias prerrogativas de intimidación física iban desvaneciéndose rápidamente. Sintiendo que el miedo le devoraba las entrañas, se hincó de rodillas y suplicó:
-¡Oh, por favor, por favor, perdóname! He estado utilizándoos a ti y a tus hermanas para mis propios fines egoístas. Ignoro qué ha sido lo que me ha impulsado a hacerlo, pero reconozco lo equivocado de mi conducta.
La cabra se postró a su vez sobre lo que en una cabra podrían considerarse las rodillas y dijo:
-Vamos, vamos, no te eches toda la culpa a ti mismo. Ha sido nuestra presencia y nuestra condición de criaturas notablemente comestibles lo que te ha llevado a esta situación. Tanto mis hermanas como yo estamos profundamente apenadas. Por favor, eres tú quien debe perdonarnos a nosotras.
El troll comenzó a sollozar.
-No, no, todo ha sido culpa mía. Os he amenazado e intimidado a todas, simplemente en beneficio de mi propia supervivencia. ¡Cómo he podido ser tan egoísta!
Pero la cabra no estaba dispuesta a dar su extremidad a torcer.
-Nosotras hemos sido las egoístas. Tan sólo buscábamos salvar nuestro propio pellejo y hemos desatendido por completo tus necesidades. ¡Te lo ruego, devórame ahora!
-No -dijo el troll-; eres tú quien debe arrojarme de este puente a topetazos por egocéntrico e insensible.
-No tengo la menor intención de hacer semejante cosa -dijo la cabra-, ya que fuimos nosotras las que te tentamos desde un principio. Vamos, pégame un mordisco. Adelante.
-Te digo -insistió el troll, incorporándose- que aquí el único culpable soy yo. ¡Así que tírame del puente, y deprisa!
-Escucha -dijo la cabra, alzándose cuan alta era-, no pienso permitir que nadie cargue con mis culpas en este asunto, ni siquiera tú, así que haz el favor de comerme antes de que te sacuda en la nariz.
-¡No se te ocurra jugar conmigo a ver quién es más culpable, cabeza de cuerno!
-¿Yo cabeza de cuerno, especie de bola peluda y maloliente? ¡Ahora te enseñaré quién tiene la culpa y quién no! -y, diciendo esto, comenzaron a

luchar, a morderse, a golpearse y a propinarse patadas en su común intento de cargar con todo el peso de la culpa.
Las otras dos cabras se aproximaron al puente y procedieron a evaluar la situación de la batalla. Sintiéndose culpables por no haber asumido suficiente proporción de culpa, se unieron ambas a la refriega, formando con los otros contendientes un torbellino de pelo, pezuñas, cuernos y dientes. Pero la endeble estructura del puente no estaba diseñada para soportar tanto peso, por lo que comenzó a estremecerse y a oscilar hasta que, finalmente, cedió, arrojando al troll y a las tres cabras interdependientes al precipicio. Mientras caían, todos experimentaron el alivio de saber que por fin iban a recibir su merecido, con el aliciente adicional de otra pequeña porción de culpa por su responsabilidad en el destino de los demás.

Los cuervos grises

Hubo un tiempo en que unos extraños cuervos grises sobrevolaron el este de Australia. Estaban tan cansados de su largo viaje que decidieron aterrizar en un inmenso bosque. Cada uno de los cuervos eligió la rama de un árbol para pasar la noche, y quedaron tan sorprendidos por la belleza del lugar que se pusieron de acuerdo y decidieron quedarse allí para siempre.
A la mañana siguiente, el sol tiñó de plata las plumas grises de los cuervos. Y eso todavía los puso más contentos.
-¡Esta tierra es una maravilla!-dijo uno de los cuervos, entusiasmado.
-Brilla un sol espléndido –añadió otro.
-Hay bosques…
-Y árboles…
-No necesitamos nada más –afirmó el que había hablado primero.
Desde lo alto de los árboles, se entretuvieron en escudriñar todo el territorio y a sus habitantes.
-¡Hola! –exclamaron los cuervos al unísono, dirigiéndose a unos lagartos que los miraban con los cuellos estirados y en tensión-. ¡Cómo estáis, amigos?
Enseguida, los lagartos apartaron la vista y huyeron despavoridos.
-¿Qué les sucede? –se preguntaron los cuervos.
-Puede que se hayan asustado un poco al vernos –respondió el cuervo más anciano.
Lo mismo les ocurrió con las aves que, al ver a los cuervos, volaron hacia el norte, o con los canguros, que saltaron ágiles en busca de otras zonas en las que vivir. Así pues, los cuervos grises se quedaron solos en aquel extenso bosque verde.
Cerca del bosque había un poblado de aborígenes Wongutha. Estos salían a cazar cada día para poder alimentarse. Sin embargo, desde hacía unos días, regresaban al poblado con las manos vacías. ¡Ni rastro de caza! Los más ancianos, relacionaron la llegada de los cuervos grises con la desaparición del resto de los animales.
-¡Es culpa de esas aves plateadas! –exclamó el jefe del poblado-. Cuando no estaban, nuestra gente podía alimentarse. Pero de un tiempo a esta parte…
Los más jóvenes corrieron hacia el bosque haciendo ruido para asustar a los cuervos. Pero estos no se inmutaron.
-¿Qué les ocurre? –preguntó un cuervo joven al resto de la bandada.

-Están enojados –explicó el cuervo anciano.
-¿Por qué? –quiso saber el cuervo joven.
-Porque los animales han huido. Hemos intentado ser amables y adaptarnos, pero por alguna razón, todos huyen de nosotros.
El anciano cuervo reflexionó durante unos días, hasta que finalmente reunió a todos los cuervos y les dijo:
-¡Ya sé qué los asusta! Nuestras plumas grises.
- ¿Las plumas grises? –repitió toda la bandada.
-¡Claro! ¿No os habéis fijado que cuando aparece el sol nuestras plumas se vuelven plateadas? –siguió explicando el cuervo-. El reflejo asustó a los canguros, a los lagartos, a las serpientes… ¡Y las aves estaban muertas de envidia!
-¿Por eso se fueron? –preguntó otro cuervo.
-Sí –dijo el anciano -, y lo que tenemos que hacer es cambiar el color de nuestras plumas.
Los cuervos se miraron unos a otros, llenos de sorpresa. ¿Habían oído bien? ¿Tenían que cambiar el color de sus plumas?
-¡Eso es imposible! –exclamó el cuervo más joven.
-Jovencito, no hay nada imposible. ¡Seguidme!
La bandada decidió hacer lo que el viejo cuervo les pedía. Con gran sigilo, se acercaron al poblado.
-¡Fijaos! –susurró.
Un grupo de hombres y mujeres se pintaban el cuerpo con polvo blanco. Luego, el cuervo les señaló los restos de una hoguera que el día anterior se había utilizado para cocinar y en la que había carbón.
-Esperaremos a que los hombres quemen rastrojos en el bosque. Y cuando no estén cerca, nos acercaremos al fuego.
Los miembros de la bandada no quedaron demasiado convencidos. Pero sabían que el cuervo, además de viejo, era muy sabio. Por lo tanto, una vez más hicieron lo que les pedía. Esperaron hasta que vieron quemar los rastrojos, y cuando los hombres se alejaron un poco a causa del calor y el humo, los cuervos se acercaron al fuego. Enseguida, sus plumas grises quedaron chamuscadas y poco a poco las fueron perdiendo.
Al ver su aspecto, pensaron que tal vez se habían equivocado. Sentían vergüenza de su cuerpo desplumado y apenas si asomaban la cabeza entre los árboles. Comenzaron a llorar desconsoladamente, tanto, que sus lágrimas formaron largos ríos de agua.
Sin embargo, el paso del tiempo les devolvió su plumaje, y con él, la alegría. Pero lo más importante fue que en esta ocasión, les crecieron unas hermosas plumas negras que brillaban a la luz del sol. Poco a poco, los lagartos, los canguros, las serpientes, y los restantes animales regresaron al bosque, y los habitantes del poblado pudieron cazar de nuevo.
Una cosa no cambió; las demás aves se sintieron envidiosas de las relucientes y hermosas plumas negras de los cuervos, de la misma manera que antes habían envidiado sus plumas plateadas.

Los caballeros del pez

Estaba tal el castillo que daba espeluzos mirarlo. Más sombrío que una noche de trunes, más engestado que un facineroso y más callado que un difunto. Pero el Caballero del Pez no conocía el miedo sino de oídas, y no volvía la espada sino a los enemigos vencidos. Así, pues, tomó su corneta o clarín y tocó una sonata.

Al toque despertaron todos los dormidos ecos del castillo y de las peñas, que respitieron en coro, ya más cerca, ya más lejos, ya más suave, ya más hueco, los sonidos de la sonata. Pero en el castillo nadie se movió.

-¡Ah del castillo!- gritó el caballero-. ¿No hay quien atienda a un caballero que pide albergue? ¿No tiene este castillo alcaide, escudero anciano, ni paje mozalbete?

-¡Vete! ¡Vete! ¡Vete!-clamaron los ecos.

-¿Qué me vaya?-dijo el Caballero del Pez-. ¡Yo no retrocedo en mis empresas por cuanto hay!

-¡Ay! ¡Ay! ¡Ay! –gimieron los ecos.

El caballero empujó su lanza y dio un fuerte golpe contra la puerta.

Abriose entonces el rastrillo, y asomose la punta de una larga nariz, que sentaba sus reales entre los hundidos ojos y la hundida boca de una vieja más fea que el Mengue.

-¿Qué se ofrece, imprudente alborotador? –preguntó con voz cascada.

-Entrar –contestó el caballero-. ¿No puedo acaso gozar aquí algún descanso en esta tarde de estío? ¿Sí o no?

-No, no, no –dijeron los ecos.

Habla levantado el caballero su visera, porque era fuerte el calor, y al verlo la vieja tan bien parecido, le dijo:

-Pasad adelante, bello doncel, que seréis atendido y bien cuidado.

-¡Cuidado! ¡Cuidado! –advirtieron los ecos.

Pero el caballero entró diciendo:

-¡Yo no temo sino a Dios!

-¡Adiós! ¡Adiós! ¡Adiós! –suspiraron los ecos

-Vamos, madre anciana…

-Me llamo doña Berberisca –interrumpió la vieja, muy amostazada, al caballero-, y soy señora de Albatroz.

-¡Atroz! ¡Atroz! –le gritaron los ecos.

-¿Queréis callar, malditos vocingleros? –exclamó con coraje doña Berberisca-. Soy vuestra servidora –prosiguió, haciendo una cortesía a la francesa al caballero-, y si queréis seré vuestra esposa, y viviréis conmigo aquí como un bajá.

-¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! –rieron los ecos.

Anexo V. Contrato de trabajo:

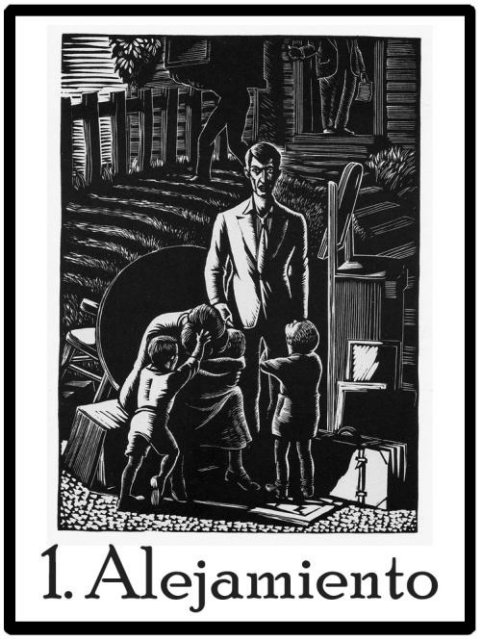
IES LA LABORAL Lengua Castellana y Literatura 4º ESO Lardero, LA RIOJA	
CONTRATO DE EQUIPO	
COMPONENTES EQUIPO	
CÓMO QUEREMOS FUNCIONAR:	**CÓMO NO QUEREMOS FUNCIONAR:**
ACUERDOS/COMPROMISOS DE TODOS LOS COMPONENTES	
ROLES/RESPONSABILIDADES	
PORTAVOZ	
SUPERVISOR	
COORDINADOR	
FACILITADOR	
OPERATIVO TIC	

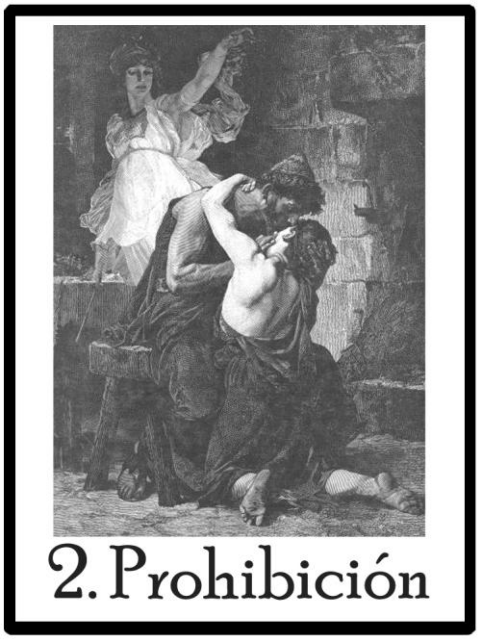
En Lardero, a ___ de _____de _____

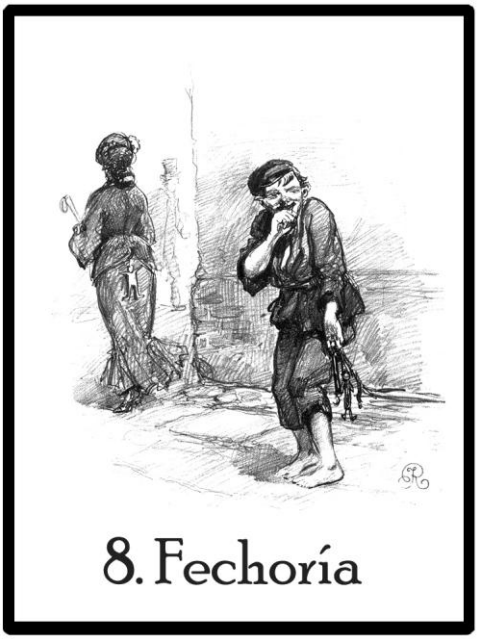
Firma

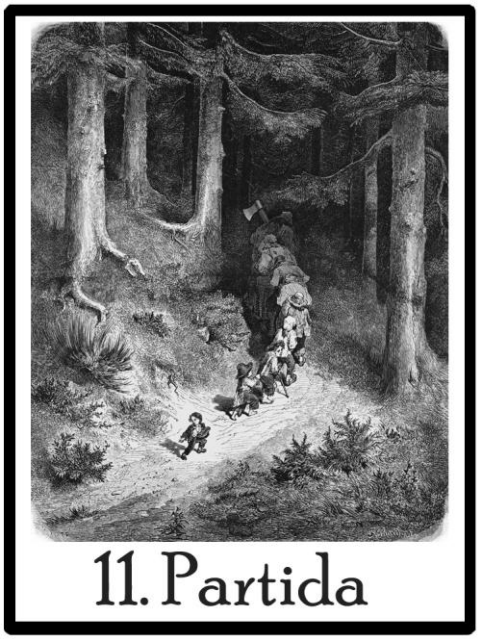
Anexo VI. Las cartas de Propp[31]:

Hasta 31 cartas imprimibles con las funciones del cuento según Vladímir Propp.









[31]García, A. (2015). Las cartas de Propp para la narración de historias (imprimibles). *Educando Lectores.* Recuperado el 7 de junio de 2020 de: https://url2.cl/dfulS

Anexo VII. Escritores del cuento español y universal:

AUTOR	OBRA	SIGLO
Alas “Clarín”, Leopoldo		
Arreola, Juan José		
Baroja, Pío		
Bécquer, Gustavo Adolfo		
Blasco Ibáñez, Vicente		
Böhl, Cecilia “Fermín Caballero”		
Borges, Jorge Luis		
Bunin, Iván		
Chéjov, Antón		
Coronado, Carolina		
Cortázar, Julio		
Darío, Rubén		
Diéz, Luis Mateo		
Dunsany, Lord		
De Burgos, Carmen		
De Castro, Rosalía		
Fernández Cubas, García		
García Márquez, Gabriel		
Gómez de la Serna, Ramón		
Jardiel Poncela, Enrique		
Marías, Javier		
Martínez Ruiz, José “Azorín”		
Martínez de Pisón, Ignacio		
Matute, Ana María		
Merino, José María		
Monterroso, Augusto		
Munro, Alice		
Pardo Bazán, Emilia		
Pérez Galdós, Benito		
Poe, Edgar Allan		
Pombo, Rafael		
Valera, Juan		
Wilde, Oscar		

Anexo VIII. Criterios de evaluación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS CLAVE	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS
Escribir textos en relación con el ámbito de uso (cuento). Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. Conocer y usar técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización. Valorar los textos orales y escritos como forma de transmisión de sentimientos y emociones. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando, etc. Conocer las características formales de los textos dialogados. Presentar una actitud de tolerancia y respeto ante las diferentes opiniones que se expresan en la confrontación de ideas. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.	Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas. Identifica los rasgos diferenciales del cuento. Pronuncia correctamente y utiliza la entonación y el lenguaje corporal para dar énfasis a la lectura de los textos. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales. Realiza	CCL CAA CMCT SIEP CD CEC CSC	**Actividad:** Redacción de un diario de trabajo o portafolio. **Actividad:** Elaboración de mapa conceptual. **Actividad:** Redacción de un contrato de trabajo. **Actividad:** Redacción de un relato breve por equipo (sesión 4ª). **Actividad:** Creación del proyecto final: el cuento. **Actividad** Revisión de prácticas con nota y observaciones por escrito. **Actividad:** Participación de forma activa en los debates generados.

Consultar fuentes de información variadas, impresas y digitales para la realización de trabajos. Participar de forma cooperativa y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. Reconocer habilidades y valorar la diversidad. Generar un clima favorable en el equipo. Conocer la conexión entre la literatura, la sociedad y las emociones. Tomar decisiones que mejoren la vida social y emocional en situaciones propias de la actividad escolar. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	presentaciones orales. Utiliza recursos de las TIC para la realización de trabajos. Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral. Se ciñe al tema, no divaga y atiende a las instrucciones del moderador en debates y coloquios. Respeta las normas de cortesía que deben dirigir las conversaciones orales ajustándose al turno de palabra, respetando el espacio, gesticulando de forma adecuada, escuchando activamente a los demás y usando fórmulas de saludo y despedida. Reconoce y comenta las emociones y sentimientos que transmite la obra. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.		**Actividad:** Escucha activa a los compañeros. Expresión verbal oral del tema planteado. Observación en el aula y comentarios mientras el alumnado trabaja en tareas concretas. Actitud y respeto del alumno hacia los comentarios del docente y del resto de alumnos. Respuestas a las preguntas planteadas.